

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,
CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS – PPGDH
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS.**

ERCÍLIA ALVES LEMES

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITOS HUMANOS: uma proposta contra-
hegemônica para os sujeitos do Campo**

João Pessoa

2016

ERCÍLIA ALVES LEMES

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITOS HUMANOS: uma proposta contra-
hegemônica para os sujeitos do Campo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Direitos
Humanos, Cidadania e Políticas Públicas
da Universidade Federal da Paraíba –
UFPB, como requisito para obtenção do
grau de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elizete
Guimarães Carvalho

João Pessoa

2016

L552e Lemes, Ercília Alves.

Educação do campo e direitos humanos: uma proposta
contra-hegemônica para os sujeitos do Campo / Ercília Alves
Lemes.- João Pessoa, 2016.

196f. : il.

Orientadora: Maria Elizete Guimarães Carvalho

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCJ

1. Educação do campo e direitos humanos. 2. Hegemonia
e contra-hegemonia. 3. Rupturas e permanências.

UFPB/BC

CDU: 376.7:342.7(043)

ERCÍLIA ALVES LEMES

EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITOS HUMANOS: uma proposta contra-hegemônica para os sujeitos do Campo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do grau de mestre.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Banca de Defesa: 28/07/2016

Resultado: **APROVADA**

BANCA EXAMINADORA:

Maria Elizete G. Carvalho

Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho - Orientadora
PPGE/PPGDH/UFPB

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide - Examinador Interno
PPGE/PPGDH/UFPB

Prof. Dra. Geralda Macedo- Examinadora Externa
PPGPS/UFPB

João Pessoa

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pela vida, a Deus pela Fé, e a mim pela coragem!

A minha filha minha eterna gratidão.

Às mestras: Orientadora e Banca pelo carinho, encorajamento e paciência, dedico essas palavras do imortal Poeta Rubens Alves:

A Alegria de Ensinar

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...

Rubem Alves

AGRADECIMENTO ESPECIAL



RESUMO

Esta pesquisa tem como tema, a “**Educação do Campo e Direitos Humanos**: uma proposta contra-hegemônica para os sujeitos do campo”, com vistas à acessibilidade de todos rompendo com o paradigma histórico de uma hegemônica, que do ponto de vista do acesso, da continuidade e da qualidade social do ensino tem demonstrado de forma sistemática, que esse direito vem sendo negado aos trabalhadores do campo. Isso, de certo modo, os impede do direito de acesso ao conhecimento pleno, como sujeitos de sua própria história. A partir da problemática apresentada delimitamos como objeto de estudo deste trabalho a caracterização daquilo que foi hegemônico e contra-hegemônico na história da educação do campo no Brasil abordando suas principais manifestações no período dos anos 1980–2016, recorte temporal e conclusivo desta pesquisa. Como objetivo geral pretendeu-se identificar os processos hegemônicos e contra-hegemônicos que atravessam a educação do campo, buscando compreender em que medida se efetiva os princípios fundamentais dos direitos humanos. E como objetivos específicos buscou-se reconhecer os processos hegemônicos e contra-hegemônicos, na educação, e nos direitos humanos dos sujeitos do campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, apoiada em Minayo (2012) voltada para a valorização, e a interação das relações humanas e sociais pensada de forma a provocar o debate sobre a importância da educação contra hegemônica para o campo. Para tanto, buscou-se apoio em vários autores, dentre eles Boaventura de S. Santos (2012), Paulo Freire (1967), Hobsbawm (1995), Thompson (1987), Foucault (1991) e outros. Esta pesquisa fundamentou-se nas seguintes fontes documentais: PRONERA e PRONACAMPO; Relatório do PIDESC 1996/1992; Censo escolar 2012-2013, Constituição Federal de 1998, LDB N° 9394/96, Diretrizes Operacionais da Educação do Campo/2008, e o Programa Nacional de Direitos humanos – 1; 2 e 3 (extraídas dos sites oficiais, dos Institutos e Ministérios do Governo Federal como: INEP; IBGE; IPEA; MDA; INCRA; MEC/SECADI e SDH), as quais puderam auxiliar na análise dos processos hegemônicos e contra-hegemônicos das ações relevantes na educação do campo e nos direitos humanos. A análise exploratória das fontes bibliográficas e dos institutos oficiais do governo indicou a existência de uma educação ainda bastante hegemônica, e violação dos direitos humanos em todos os espaços sociais, inclusive nos limites da própria escola. Neste sentido a pesquisa reconhece a necessidade de superar os desafios, e reafirma a indivisibilidade dos direitos humanos, que deve afirmar-se como meio de luta contra todas as formas de injustiças presentes na sociedade. Em última análise acredita-se que este trabalho poderá auxiliar nos debates futuros acerca da educação do campo, no sentido de contribuir com o processo de emancipação dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo e Direitos humanos, Hegemonia e Contra-hegemonia, Rupturas e Permanências.

RESUMEN

Esta investigación tiene como tema principal, "la Educación del Campo y Derechos Humanos: una propuesta contra-hegemónica para los sujetos del campo", con vistas a la accesibilidad de todos rompiendo con el paradigma histórico de una hegemónica, que desde el punto de vista del acceso, la continuidad y la calidad social de la educación ha demostrado de manera sistemática, que este derecho viene siendo negado a los trabajadores del campo. Esto, en cierto modo, los previene del derecho de acceso al conocimiento pleno, como sujetos de su propia historia. A partir de la problemática presentada delimitamos como objeto de estudio de este trabajo la caracterización de lo que fue hegemónico y contra-hegemónico en la historia de la educación del campo en Brasil abordando sus principales manifestaciones en el período de los años 1980-2014, recorte temporal y concluyente de esta investigación. Como objetivo general se pretende identificar los procesos hegemónicos y contra-hegemónicos que atraviesan la educación del campo, tratando de comprender en qué medida se efectiva de los principios fundamentales de los derechos humanos. Y como objetivos específicos se buscó reconocer los procesos hegemónicos y contra-hegemónicos, en la educación, y en los derechos humanos de los sujetos del campo. Se Trata de una investigación cualitativa, de naturaleza bibliográfica, apoyada en Minayo (2012) hacia la mejora, y la interacción de las relaciones humanas y sociales pensada con el objetivo de provocar el debate sobre la importancia de la educación contra hegemónica para el campo. Para tanto, se buscó apoyo en varios autores, entre ellos Boaventura de S. Santos (2012), Paulo Freire (1967), Hobsbawm (1995), Thompson (1987), Foucault (1991) y otros. Esta investigación se fundamentó en las siguientes fuentes documentales: PRONERA y PRONACAMPO; Informe del PIDESC 1996/1992; Censo escolar 2012-2013, la Constitución Federal de 1998, LDB N° 9394/96, Directrices Operacionales de la Educación del Campo/2008, y el Programa Nacional de Derechos humanos – 1; 2 y 3 (extraídas de los sitios web oficiales, los Institutos y Ministerios del Gobierno Federal como: INEP; IBGE; IPEA; MDA; INCRA; MEC/SECADI y SDH), las cuales pudieron auxiliar en el análisis de los procesos hegemónicos y contra-hegemónicos as acciones relevantes en la educación del campo y en los derechos humanos. El análisis exploratorio de las fuentes bibliográficas y de los institutos oficiales del gobierno indicó la existencia de una educación todavía hegemónica, y la violación de los derechos humanos en todos los espacios sociales, incluso en los límites de la propia escuela. En este sentido, la investigación reconoce la necesidad de superar los desafíos, y reafirma la indivisibilidad de los derechos humanos, que debe afirmarse como medio de lucha contra todas las formas de injusticias presentes en la sociedad. En última instancia, se cree que este trabajo puede ayudar en los debates futuros sobre la educación del campo, en el sentido de contribuir con el proceso de emancipación de los sujetos del campo.

Palabras clave: Educación del Campo y Derechos humanos, Hegemonía y Contra hegemonía, Rupturas y Permanencias

LISTA DE SIGLAS

ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural
ATES – Assessoria Técnica Social e Ambiental à Reforma Agrária (Ates)
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEDOC – Centro Dom Tomás Balduino
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CIMI – Conselho Indigenista Brasileiro
CEB – Conselho de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPCT – Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPP – Conselho Pastoral dos Pescadores
CPT – Comissão Pastoral da Terra
DNEDH – Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
EDH – Educação em Direitos Humanos
ENERA – Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EUA – Estados Unidos da América
FETRAF-SUL – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar na Região Sul
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB – Movimento da Educação Base
MEC – Ministério da Educação
MJ – Ministério da Justiça
MMC – Movimento de Mulheres Camponesas
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MTST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Teto
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIDESC – Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação no Campo
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura familiar
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI – Secretarias de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade, e Inclusão.
SECOMT – Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais
SDH – Secretaria de Direitos Humanos
SEDUP - Setor de Educação Popular – Guarabira – PB
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
STF – Supremo Tribunal Federal
ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPMS – Universidade Popular dos Movimentos Sociais

QUADRO DE IMAGENS/TABELAS

Imagem 1: Mapa panorâmico das escolas do campo – 2013	18
Imagem 2: Diversidade do campo no Brasil 1980-2016	108
Tabela 1: Realidade das escolas e da educação do campo – 2012.....	27
Tabela 2: Assassinato de trabalhadores do campo decorrente dos conflitos agrários, águas e florestas no período de 1985-2016	67
Tabela 3: Assassinatos de indígenas no Brasil– 2001 a 2016.....	68
Tabela 4: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária – II PNERA (1998-2011)	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
2 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NO BRASIL: UMA RELAÇÃO FORJADA ENTRE CAMPONESES, IGREJA CATÓLICA E PARTIDOS POLÍTICOS DE ESQUERDA	40
2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E MST: PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO?	48
2.1.1 Movimentos Sociais do Campo na Paraíba: das Ligas ao MST	56
2.1.2 CPT & MST: em defesa dos direitos humanos, e pelo fim dos conflitos no campo	62
CAPÍTULO II	
3 PRAZER, MEU NOME É EDUCAÇÃO DO CAMPO!	75
3.1 A Educação do Campo no contexto da Redemocratização do Brasil	80
3.1.1 A Educação do Campo no Brasil no pós-1990	84
3.2 Ressignificando o Campo e os Sujeitos do campo no Brasil de 1980-2016	100
CAPÍTULO III	112
4 RUPTURAS E PERMANÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MOVIMENTOS HEGEMÔNICOS E CONTRA-HEGEMÔNICOS	
4.1 Situando o Campo e a Educação do Campo no bojo da Epistemologia contra-hegemônica	118
4.1.1 A Escola do campo a serviço do Governo	127
CAPÍTULO IV	
5 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM VALORES NA PERSPECTIVA CONTRA HEGEMÔNICA: POR QUÊ?	141
5. 1 Educação, e Luta em defesa dos Direitos humanos no Brasil, e na Paraíba a partir de Costa Rica	143
5.1.1 Contribuições da educação em valores no ambiente escolar	156
6 CONSIDERAÇÕES	170
7 REFERÊNCIAS	

1 INTRODUÇÃO

A temática “Educação do Campo” no Brasil envolve uma complexidade de fatores relacionados ao saberes, fazeres, e modos produtivos (práticas do cotidiano) dos povos do campo, bem como suas diferenças socioculturais e territoriais (rios, florestas e mares). O campo brasileiro é também, um espaço de lutas, resistências, de uma produção econômica, de formas de trabalho, e de uma educação, que pouco a pouco vem contrapondo-se ao modelo hegemônico, quer seja no aspecto da produção, e do trabalho, quer seja no educacional. Uma luta que emerge a partir dos anos 1960, e ressignificada com maior veemência no pós 1990. Esta compreensão do campo como modo de vida social, de resgate e afirmação da identidade dos povos do campo, bem como de suas lutas e organizações, ajuda-nos a entender e construir as escolas e a educação dos sujeitos do campo numa perspectiva contra-hegemônica.

A inserção da temática educação do campo e direitos humanos nesta pesquisa, na perspectiva contra-hegemônica foi no sentido de localizá-la no contexto educacional do campo brasileiro, reconhecer e salientar a importância e a necessidade de sua contribuição para a construção de uma educação voltada para a emancipação humana, e política dos sujeitos do campo. Considerando que esse movimento se dá por contradições ao mesmo tempo em que busca uma alternativa emancipatória esbarra na concretização das políticas públicas, ou seja, na contradição entre os movimentos sociais, estado e sociedade. Essa pesquisa delimitou-se a investigar os processos hegemônicos e contra-hegemônicos, na educação, e nos direitos humanos dos trabalhadores do campo no Brasil, no recorte temporal de 1980 (com os movimentos pró-constituintes passando pela década de 1990, que demarca a política da educação brasileira) até os dias atuais (primeiro semestre do ano 2016), período conclusivo desta pesquisa.

Como objetivo geral pretendeu-se *identificar* os processos hegemônicos e contra-hegemônicos que atravessam a educação do campo, no sentido de compreender em que medida efetivam-se os princípios, e as garantias fundamentais dos direitos humanos dos sujeitos do campo. E como objetivos específicos buscou-se *identificar* as lacunas existentes na educação do campo; compreender, por que do não cumprimento do direito à educação contra-hegemônica do campo, uma vez que esse direito está

assegurado de forma incondicional no marco regulatório (Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, e PRONERA); *reconhecer* os processos hegemônicos e contra-hegemônicos identificando, em que momento eles formam rupturas ou permanências no processo da educação e dos direitos humanos dos sujeitos do campo. No âmbito dos direitos humanos cabe analisar a importância da educação em direitos humanos e em valores, como medida contra-hegemônica necessária a escola no campo no sentido do “educar para nunca mais”. (ADORNO, 1995).

Localizado e delimitado o problema, que para tal exigiu uma primeira aproximação com os documentos, produções teóricas e diagnose da realidade educacional do campo com base nas pesquisas realizadas pelos Institutos oficiais do governo (INEP/IBGE/IPEA/MEC/MDA/INCRA) identificamos também que por seus princípios e bases, mesmo que contraditórios, desde a década de 1990 até os dias atuais, a educação do campo é uma concepção educacional que se caracteriza como uma educação diferenciada por apresentar elementos de confronto e denúncia à lógica educacional do capital, porém se subordina a ela através de sua materialização nas políticas públicas. Isto é, no aspecto contra-hegemônico, a educação do campo como educação de resistência apresenta contradições inerentes a uma educação que se quer emancipadora dentro de um contexto capitalista, em particular na relação capital e trabalho, trabalho e educação.

Essas contradições são frutos da realidade da luta de classes num momento histórico de profunda desagregação da esquerda, com a cooptação, e intimidação dos setores sociais fundados numa perspectiva de confronto, em especial os movimentos sociais do campo, ocasionada pela crise estrutural do capital. Sua expressão é identificada nas fragilidades internas da política, em especial nas políticas de consenso neoliberais, dentre outras, financiadas pelo Banco Mundial, como foi o caso da reforma da política educacional do Brasil, que tem como base fundante a LDB 9.394/96.

A problemática da educação do campo nesta pesquisa foi constatada a partir da análise da situação educacional brasileira, da realidade das escolas do campo, conforme dados do Mapa panorâmico, Imagem nº 1, p.18, e Tabela nº 1, p. 27, além do balanço da produção avaliativa sobre a educação do campo feita pelos institutos oficiais (INEP/IBGE/MEC) do governo. O processo metodológico orientou-se a partir dos problemas apresentados pelo censo escolar 2012 (INEP/IBGE/MEC), partindo da

análise crítica de Boaventura Santos, que tem seu olhar voltado aos países de culturas colonialistas e imperialistas como o Brasil impactados pelo fenômeno da globalização, e do poder hegemônico tendo sua origem imbricada na propriedade privada, e na negação de distribuição de riquezas, que historicamente tem reproduzido desigualdades sociais afetando diretamente as pessoas mais vulneráveis que vivem e sobrevivem do/no campo.

O estudo baseou-se na pesquisa bibliográfica e documental tendo como referência, os seguintes documentos, e suas respectivas Fontes:¹ **Manual do PRONERA/PRONACAMPO, 2012-2013.** Fontes: (MDA/NEAD/NERA/INCRA, 2014); **Censo Escolar 2012-2013.** Fontes: (CNE/MEC/INEP/IBGE/SECADI); **PIDESC 2006.** Fontes: (UNESCO e UNICEF); **Marcos Legais da Política de Educação do Campo (Planos, Programas, Diretrizes, Pareceres, Resoluções, e Constituição Federal/88, LDB 9.394/96).** Fontes: (CNE/MEC/SECADI); **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH -1, PNDH-2 PNDH-3.** Fontes: (SDH); **Revista Conflitos no Campo Brasil da CPT–1985-2016.** Fonte: (CEDOC/CPT); **Relatório da FUNAI contra a Violência contra os Povos Indígenas, 2014.** Fonte: (CIMI, 2014).

Num breve recuo histórico percebe-se que entre as décadas de 1960 e 1970, o Brasil viveu momentos marcantes. Houve uma forte penetração do capital internacional na economia, que resultou no crescimento das contradições do capital nacional desenvolvimentista. Em consequência disso houve o crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam transformação na estrutura da sociedade, bem como o comprometimento de alguns setores das Igrejas, em especial as Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) com

¹ Fontes disponíveis nos seguintes sites:

<http://www.planalto.gov.br>

<http://portal.mec.gov.br>

<http://www.ipea.gov.br>

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.inep.gov.br>

<http://www.mda.gov.br>

<http://www.incra.com.br>

<http://www.cimi.org.br>

<http://www.cpt.br>

<http://www.cnbb.br>

<http://www.sdh.gov.br>

as lutas sociais. Neste período, as lutas pelas reformas de base (Educação, Reforma Agrária e Eleitoral) foram marcadas por resistências coletivas, em busca do resgate de direitos da cidadania cassada, e contra o autoritarismo vigente.

No campo educacional sobressaem as iniciativas de educação popular através da educação política, da alfabetização de jovens e adultos, da formação de lideranças sindicais, comunitárias e populares, através do método Paulo Freire. Por parte de alguns setores de algumas igrejas, houve um comprometimento com os movimentos sociais e organizações dos trabalhadores do campo, em particular com as ligas camponesas. Por parte do regime civil militar houve uma forte repressão contra os movimentos sociais e trabalhadores tanto no campo, quanto na cidade. Ocorreram muitas prisões arbitrárias, torturas, processos forjados, assassinatos de operários, camponeses, líderes sindicais, membros de igreja e de partidos de esquerda.

Também na década de 1970 surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização da Igreja Católica, e outras denominações religiosas, que passam a lutar em defesa dos posseiros e camponeses pelo direito à reforma agrária, pela permanência dos trabalhadores na terra, e pelo fim das violações dos direitos humanos. Com a interferência da CPT percebe-se uma maior resistência dos camponeses que puderam contar com apoio moral, e serviços, em particular na área jurídica. Como resultado, se logrou uma participação em massa de camponeses com maior responsabilidade social, e engajamento político na luta pela terra, e educação.

Até meados das décadas de 1960–1970, a educação do campo no Brasil era ministrada em algumas escolas (que já trabalhavam na perspectiva contra hegemônica) com maior ênfase nas comunidades pobres, periféricas do campo, cidade ou vilarejos, mas sempre na perspectiva da educação popular, de maneira livre, e sem legislação própria. Seu público alvo eram pessoas oriundas dos posseiros, sem tetos, atingidos por barragens, trabalhadores pobres do campo, e retirantes, vítimas da expropriação do capital agrário, que “engrossava” as fileiras do êxodo rural. Seus especialistas, ou educadores pertenciam a grupos restritos de universidades, geralmente públicas, pessoas ligadas às igrejas cristãs, em especial a Igreja católica, ONGs, e profissionais liberais, em especial do mundo jurídico. A priori, a educação do campo tinha como objetivo alfabetizar, e politizar os sujeitos do campo na luta pela reforma agrária, a partir das propostas reformistas de base, evocadas pelo presidente João Goulart (deposto pelo

regime civil-militar) na década de 1960. No pós-regime, o projeto de educação popular no campo, que se apresentava como algo inovador foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

A partir dos anos de 1990, a concepção de educação do campo no Brasil surge da consciência política de atores sociais, que veem a necessidade de uma educação emancipatória, e conectada à realidade de vida dos trabalhadores do campo. E assim, se constitui o movimento nacional denominado de “Por uma Educação do Campo”, em meio às políticas neoliberais. Uma conquista que se traduz no marco regulatório “Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (2002/2008)” afirmando a identidade, a especificidade, a universalidade, e a diversidade, do direito a educação. Entretanto esta conquista não significou na prática, a garantia efetiva desse direito. Isto é, tanto as escolas quanto o ensino no campo, não conseguiram romper com o padrão das turmas multisseriadas, e com de qualidade cada vez mais inferior.

Ao longo da elaboração desta pesquisa buscou-se refletir acerca deste legado histórico educacional escolar e não escolar, que através dos movimentos de resistência dos povos do campo serviu para fortalecer o debate contra-hegemônico numa estreita relação com a interface dos direitos humanos. Para alcançar este objetivo procuramos ter presente, a construção histórica da educação oferecida pelo Estado à população do campo demonstrando que o mesmo tem negado esse direito, do ponto de vista do acesso, da permanência, e da qualidade social do ensino. Contudo, no processo de redemocratização nos anos 1980 emergem os movimentos pró-constituintes como símbolos das lutas sociais, entre eles os movimentos sociais do campo, reivindicando o direito universal à educação consignado no Artigo 205, da Constituição Federal de 1988 como “direito de todos e dever do Estado”. A partir da constituição de 1988 foi possível dar vários passos e ter algumas conquistas tanto legais quanto políticas e pedagógicas para a educação do campo. Mas apesar dos aspectos positivos, a educação do campo apresenta muitas lacunas, e desafios a ser superados.

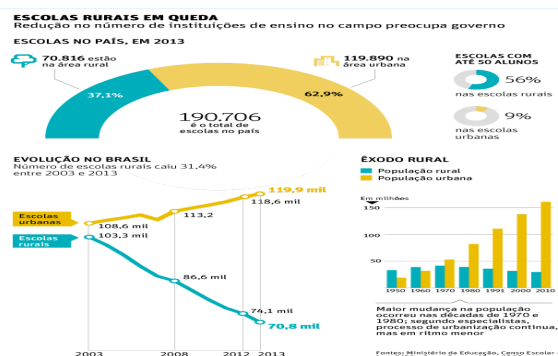
O quadro educacional das escolas do campo denunciado na década de 1980 e 1990 pelos movimentos sociais sofreu poucas alterações quanto à acessibilidade, e a qualidade da educação e das escolas do campo. Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012, p. 26-27), “o padrão de desigualdade social, e os atuais níveis da escolaridade da população do campo estão em

estreita relação com uma situação social histórica de exclusão e de ausência de investimento do Estado”. Esta situação de pobreza para muitas famílias de trabalhadores/camponeses exige desde muito cedo a introdução da criança no mundo do trabalho para contribuição da renda familiar fazendo com que ela abandone a escola. Os baixos salários recebidos pelos trabalhadores do campo são indicadores de desigualdade social que roubam o direito do acesso à educação, à moradia digna, à saúde, e aos demais direitos dos sujeitos do campo.

O diagnóstico da educação do campo segundo as fontes do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA (1998); e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966/1992) apontaram como principais problemas na educação e nas escolas do campo, as seguintes questões: a) precariedade no desempenho das políticas educacionais nos diferentes níveis de escolaridade; b) predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; c) alta taxa de analfabetismo; d) distorção idade/serie; e) dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; f) falta de professores habilitados na modalidade educação do campo; g) currículo, e calendário escolar não adequado às realidades das escolas do campo conforme previsto no Art. 28 da LDB 9.394/96; h) precariedade, e inadequações na infraestrutura das escolas; i) fechamento de escolas no campo devido ao processo de nucleação, conforme denuncia o Mapa da Imagem nº 1 abaixo, e Tabela nº 1, p. 27.

Imagem 1

Mapa panorâmico das escolas do campo – 2013



Fonte: Ministério da Educação, Censo Escolar/ Censo Demográfico (MEC/INEP/IBGE/2013)

Todo esse panorama evidencia que a Educação do/no Campo encontra-se em constante movimento de rupturas e permanências, que clama por um Plano Nacional de Educação específico quer seja no ensino, quer seja na formação de professores, e na

formação humana emancipatória sintonizada com as lutas da classe trabalhadora pela superação do modelo de educação e produção hegemônica no campo.

Dentre as problemáticas apresentadas encontra-se também o calendário das escolas do campo, que desde a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB Nº 9.394/96 prevê uma adequação de acordo com as atividades produtivas e de vida dos educandos, e teve um resultado para aquém do esperado. Os Institutos oficiais do governo (INEP e IBGE/2012) demonstram em percentuais, que apenas 4.0 % das escolas tiveram seus calendários totalmente ajustados; 10,2% parcialmente ajustado e 85 % das escolas não tiveram seus calendários ajustados. O percentual de 85% (não ajustado) é um dado praticamente hegemônico, que demonstra um descompasso, e o não cumprimento daquilo que foi prescrito nas garantias do direito a educação do campo.

Naquilo que se refere à desigualdade social no campo sabe-se, que não é de hoje, que o Brasil possui um padrão de distribuição de recursos extremamente injusto para um segmento importante da sociedade brasileira (as comunidades camponesas), que representa um contingente substancial vivendo em precárias condições de vida, não por absoluta falta de recursos, mas pela má distribuição destes. Em conformidade com o Relatório sobre Desenvolvimento Humano da ONU de 1998, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966/1992) informa que “no Brasil, 20% dos mais ricos controlam mais de 64% da renda, enquanto os 20% mais pobres sobrevivem com 2,5% dessa renda”. (BRASIL, PIDESC, p. 18, 2006).

No âmbito educacional, o **Artigo 13º** do PIDESC (2006, p. 26) reconhece que o direito à educação é de toda a pessoa, e adverte que a situação educacional brasileira ainda é grave. O referido Pacto estima que cerca de “15,2 milhões são analfabetos absolutos, 30 milhões de analfabetos funcionais, e 1,26 milhões de crianças entre 07 e 14 anos fora da escola”. Nas escolas do campo, esses dados se inclinam em ligeira desvantagem devido à precariedade da infraestrutura física e humana. No tocante à moradia, o **Artigo 11º** deste mesmo Pacto reconhece que toda pessoa tem direito a um nível de vida digna para si, e para sua família incluindo a alimentação, vestimenta e moradias adequadas, assim como uma melhoria contínua de suas condições de vida. No caso da diversidade do campo, o PIDESC reitera que o governo brasileiro desconhece as habitações desse espaço físico, que têm sido

construídas, em sua grande maioria, pelo próprio morador, sem nenhum conhecimento de técnicas construtivas, sendo elas inadequadas às condições de saneamento.

Há que se destacar ainda, que no Brasil não existe uma política de moradia para a população de baixa renda no campo. A falta de políticas públicas bem definidas não tem permitido a redução da pobreza das pessoas que vivem no/do campo. O PIDESC finaliza indicando a existência de mais de um milhão de pessoas que não tem como comprovar algum tipo de renda financeira ou endereço fixo, para cadastramento em qualquer agente financeiro do país. Isso acaba inviabilizando a burocracia das políticas públicas deixando-as as margens dos direitos sociais, em especial, as comunidades pantaneiras, manguezais e ribeirinhas, que já vivem em extrema situação de pobreza.

Percebe-se ainda que a concepção de Educação do Campo nos dias atuais está em disputa também no campo epistemológico, assim como se encontra em disputa um projeto de sociedade que supere as contradições da lógica do capital, o que coloca a Educação do Campo como luta também pela Reforma Agrária. Reafirmar a essência da concepção contra-hegemônica gestada na luta dos movimentos sociais do campo significa compreender que o campo se transforma na relação com o agronegócio, e que isso promove a dinamização das lutas sociais do campo. Uma dessas consequências é poder trazer o campo, e a educação do campo como objetos de estudos para o interior das universidades com o propósito de ajudar na compreensão desse espaço territorial, quanto a sua estrutura, e organização social e produtiva, bem como suas múltiplas tendências pedagógicas e sua forma relacional entre escola e comunidade.

Afirmar que a temática educação do campo contra-hegemônica é relevante para a pesquisa *stricto sensu* é porque se percebe que na sociedade brasileira ainda persistem movimentos (em particular da política neoliberal, na economia do agronegócio, e no judiciário) hegemônicos que de uma maneira ou de outra tentam rechaçar a política da educação do campo. Por outro lado há também a atuação dos movimentos de luta social voltados para um debate político, que tem se esforçado em priorizar na agenda política do Estado, políticas públicas que visem colaborar na qualidade efetiva da educação do campo.

Na atualidade o campo reassume centralidade na disputa de projetos políticos e de desenvolvimento do país, tendo como concepção de desenvolvimento

dominante o agronegócio, e como contraponto a ação de movimentos de lutas sociais que reivindicam a reforma agrária, sendo o MST o movimento de maior expressão política. No âmbito educacional, o governo não tem poupado esforço político para transformar a educação dos trabalhadores do campo em políticas focais, e assistencialistas, e com reiteradas tentativas de cooptação dos movimentos sociais, em vez de políticas afirmativas para o campo.

Para tanto buscamos identificar os nexos e as contradições presentes na materialização dos princípios que regem a concepção de educação do campo considerando a luta de classes que se expressa no confronto de projetos hegemônicos para o seu desenvolvimento. Aponta-se então, como possibilidade de superação, uma via contra-hegemônica como forma de revalorizar as dimensões ética e cultural da educação e das populações do campo, e não mais uma educação meramente baseada na ideia de alívio à pobreza, de inclusão social através do respeito à diversidade cultural e local efetivada por políticas focais imediatistas. A educação do campo passa a ser um processo indicando a saída, que integra as realidades camponesas almejando vincular o processo de vida no campo com os pressupostos básicos dos direitos humanos aliando assim escola e vida, dos sujeitos do campo. A proposta da Educação do Campo contra-hegemônica não é meramente pedagógica, ao buscar relacionar escola e vida busca também à veiculação de uma determinada concepção de campo, na qual esse seja um lugar de vida digna.

A expressão “contra-hegemônica” na educação do Campo parte do entendimento, de que ela é fruto de uma série de discussões travada pelos movimentos sociais do campo, principais protagonistas desta modalidade. Em linhas gerais pode-se afirmar que essa expressão traz em si uma postura que assume a especificidade da educação do campo, pois rompe com a ideia de que a escola no campo deve se constituir como uma extensão ou um apêndice das escolas urbanas. Todavia, essa mudança de paradigma não é somente uma expressão normativa. A educação do campo contra-hegemônica vem se consolidando como uma força de expressão nacional na luta por cidadania, emancipação política, e direitos humanos. Na questão territorial, o campo deixa de ser apenas uma concentração espacial geográfica, para se transformar num cenário de lutas e movimentos sociais, ponto de partida para uma série de reflexões, e um espaço culturalmente próprio detentor de tradições e costumes singulares.

Neste sentido, a justificativa para a perspectiva contra-hegemônica da educação no campo é sem dúvida, entre outros caminhos, o mais autêntico de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das tensões e opressões sofridas pelos trabalhadores do campo, que por não serem novas encontram-se no âmago da problemática do século XXI. Ademais, o horizonte contra-hegemônico da educação do campo possibilita que todos, sem exceção possam frutificar seus talentos e suas potencialidades superando qualquer outra forma de opressão e dominação hegemônica. Contudo é necessário saber que esse exercício previamente começa pela compreensão de si mesmo, o exercício da autocrítica. Por todas essas razões parece-nos imperativo afirmar que o conceito de educação contra-hegemônica é de longe o que mais se adéqua a realidade de vida dos sujeitos do campo. Isto é o que se busca com a perspectiva da educação contra-hegemônica: romper com uma historicidade de negação de direitos aos trabalhadores do campo possibilitando-os o conhecimento como elemento de crescimento e participação na construção de sua própria história.

O projeto de campo e de Educação do Campo demarcado nesse limite temporal – 1980-2016 traz a marca histórica da participação coletiva, e da diversidade camponesa, o que lhe confere uma maior compreensão da realidade político-pedagógica para o campo, e não uma concepção de desenvolvimento que se restringe ao crescimento econômico, imposta pelo ajustamento ao modelo tecnocrático, racionalista e produtivista do capital de mercado. Dos anos 1990 interessa-nos as inovações nos aspectos normativos da legislação educacional nacional tendo como marco principal LDB, Nº 9.394/96, sua significância, e o surgimento de novos movimentos sociais do campo, a luta pela reforma agrária, e pelo fim dos conflitos agrários no campo que tem deixado um saldo de centenas de trabalhadores torturados e assassinados, vítimas da disputa do capital econômico agrário.

No século XXI, em particular na primeira década as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo rompem com o paradigma histórico do direito a educação às populações camponesas. Considera-se esse marco normativo, como um divisor de águas na história da educação do campo no Brasil, porque demarca que o direito à educação é um caminho longo, porém necessário para se promover outros direitos, como o direito à liberdade, a propriedade, à participação social, e a cidadania. A perspectiva contra-hegemônica aponta para a possibilidade da superação e distinção da educação tradicional, porque ela educa o indivíduo no sentido

de que ele possa conhecer os seus próprios direitos já assegurados de forma constitucional, a fim de tomar parte da vida em sociedade. A Educação entre um direito anunciado e ou negado pressupõe em primeiro lugar, o acesso à educação, para num segundo momento poder conhecer e acessar os demais direitos. Isso porque quem desconhece os seus direitos, tem sua participação reduzida na vida social e política.

De acordo com Estevão (2008) em seu artigo “**Direitos Humanos e Educação para outra Democracia**” ao falar da “educação democrática e cosmopolítica” afirma:

O direito à educação foi uma bandeira dos séculos passados desfraldada em nome dos ideais modernizadores e desenvolvimentistas e fundamentado nos princípios da ilustração. Se, por um lado, aqueles ideais eram libertadores por combaterem a ignorância, por outro lado, intentavam socializar a população dentro de um dado sistema hegemônico e, por isso, com uma intencionalidade reprodutora da ordem social vigente. (ESTEVÃO, 2008, p. 87).

E sobre “Educação, justiça e democracia” termina afirmando em tom Freiriano:

A forma mais adequada e efetiva de conduzir o projeto de educação é a democrática, pois é ela que dá a oportunidade a todos de “estarmos presentes na História” como protagonistas e interlocutores e não como meros ouvintes ou como simples representados, contribuindo deste modo para a construção do projeto da democracia como direitos humanos. (ESTEVÃO, 2008, p. 99).

As afirmações de Estevão reforçam a proposta contra-hegemônica de educação do campo, e o próprio projeto de campo como expressão de luta dos movimentos sociais do campo, que durante séculos no Brasil tiveram seus direitos negados. Apesar disso, o direito à educação tem enfrentado resistências e descaso por parte dos setores dirigentes do Estado. Esta falta de acesso à educação, e a cidadania em sua dimensão social, econômica e cultural se restringe ainda mais, o acesso, e a garantia de outros direitos sociais como trabalho, saúde e moradia digna, conforme afirma Benevides (1997):

Ora, é bem sabido que sem educação para todos não há cidadania. “Democracia é, literalmente, educação”. O exagero é de Anísio Teixeira, escrevendo em 1947, movido pela fervorosa crença nos horizontes democratizantes do país e do mundo que surgia após a segunda guerra mundial. E explicava Anísio, na apresentação de seu projeto para a Bahia: “Educação é a base, o fundamento, a condição mesma para a democracia. A justiça social, por excelência, da democracia, consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Nascemos desiguais, nascemos ignorantes e, portanto, nascemos escravos. É a educação que pode mudar”. Essa brevíssima lembrança histórica é útil para a compreensão do caso brasileiro. Pois persiste o trágico abismo entre os valores dominantes na sociedade, os quais propiciam a exclusão – e aqueles proclamados para a política educacional que, em tese, levariam à igualdade de oportunidades. Esse abismo que propicia aquela situação bem resumida, entre outros, pelos saudosos mestres Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro: no Brasil a educação escolar é um privilégio, e não um direito de todos. Ora, manutenção de

privilégios e aspiração à cidadania democrática, definitivamente, não combinam. (BENEVIDES, 1997, p. 12).

As afirmações da autora acima corroboram com a importância da educação para a conquista dos direitos, e o fortalecimento da democracia. Mas para que isso aconteça é preciso que a educação deixe de ser privilégio de alguns para se transformar em direito de todos. Nesse “todos” inclui os sujeitos, e cidadãos do campo.

No plano internacional o direito à educação de forma ampla aparece na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948); nas declarações burguesas Declaração de Direitos da Inglaterra (1689); Declaração de Direitos de Virgínia dos Estados Unidos da América (1776); Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da França (1789); Declaração Mundial sobre “Educação para Todos” (1990); na Convenção de Viena (1993), e no Artigo 13º do PIDESC (1966).

No Brasil, o direito à educação do campo, pública, gratuita e de qualidade, aparece em pelo menos cinco documentos normativos em seus respectivos artigos, que asseguram a esse direito: Constituição Federativa do Brasil de 1988² (artigos 205, 206,

² **Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. **Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); VII - garantia de padrão de qualidade. **Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC n. 14/1996, EC n. 53/2006 e EC n. 59/2009) I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, as crianças até 5 (cinco) anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação, e assistência à saúde. § 1. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. **Art. 214.** A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (EC n. 59/2009): I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

208 e 214); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/96³ (Artigos 1º e 2º) sendo o **Artigo 28** com recomendação especial à educação do campo. Como legislação específica para a Educação do campo, está as **Diretrizes Operacionais**⁴ da Educação Básica, para as Escolas do Campo, Resoluções nº1/2002 e nº 2/2008; o Decreto nº 6.040/2007⁵ que recomenda a educação para os povos tradicionais; e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos PNEDH – 3⁶, que em seu **Eixo Orientador III** trata de “Universalizar Direitos em um Contexto de

³ **Art. 1º** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; **Art. 2º.** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. **Art. 28** – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

⁴ **Art. 1º** A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. § 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. § 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária. § 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular. § 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria. **Art. 11** o reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

⁵ **Art. 1º** Fica instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT. **Art. 2º** Compete à Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - CNPCT, coordenar a implementação da Política Nacional para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais a fim de garantir: IV – o acesso em linguagem acessível à informação e ao conhecimento.

⁶ a) Ampliar o acesso à educação básica, a permanência na escola e a universalização do ensino no atendimento à educação infantil. b) Assegurar a qualidade do ensino formal público com seu monitoramento contínuo e atualização curricular com metodologias adequadas às realidades dos povos e comunidades tradicionais c) Apoiar projetos e experiências de integração da escola com a comunidade que utilizem sistema de alternância. d) Integrar os programas de alfabetização de jovens e adultos aos programas de qualificação profissional f) Ampliar o ensino superior público de qualidade por meio da criação permanente de universidades federais, cursos e vagas para docentes e discentes. g) Fortalecer programas de educação no campo e nas comunidades pesqueiras que estimulem a permanência dos estudantes na comunidade e que sejam adequados às respectivas culturas e identidades.

Desigualdades”, e **no Objetivo estratégico V** garante o acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola dos trabalhadores do campo.

No Plano Internacional, o Brasil, por meio do Ministério da Educação (MEC) assumiu o compromisso de cumprir com aquilo que recomenda os organismos e as Convenções Internacionais. Internamente, o Brasil se compromete entre outras coisas, assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, conforme determina o **Artigo 5º** da nossa Constituição. “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade”.

Todavia evidencia-se que, malgrado todo o conjunto de leis e normas mencionado existem lacunas que precisam ser superadas, conforme apontamentos do Censo Escolar (2012/2013) de forma direta e enfática:

As populações do campo continuam enfrentando os mesmos problemas há décadas como fechamento de escolas, transporte para os centros urbanos e outros, fazendo com que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente dentro da sala de aula. Os índices na distorção série idade são impactantes, dado às inúmeras demandas de políticas públicas já ofertadas às escolas do campo. As atuais políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece às populações do campo. (BRASIL, Censo escolar – 2012/2013, MEC- IBGE-INEP).

A afirmação feita pelos Institutos INEP/IBGE (2012) indica que curiosamente, posterior à promulgação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo/2008 assiste-se ainda a violação do direito a educação nas comunidades locais do campo através do processo de nucleação escolar. Esta continua sendo a exclusão mais brutal, pois priva totalmente os moradores do campo do seu direito à educação, um descumprimento ao o **Artigo 3º** dessa mesma lei que determina: “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais evitando-se sempre que possível os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Ainda segundo os Institutos (2012) há casos em que as crianças saem de suas casas às cinco e trinta da manhã, para seguir por estradas precárias mais de 50 quilômetros em um ônibus com lotação superior a cem passageiros retornando aos seus lares, após o anoitecer.

Questões como as que acabamos de ver restringe o direito à educação, apenas no aspecto normativo, mas não de forma efetiva na prática. Se no âmbito nacional e internacional a Educação plena é considerada um direito, a proposta contra-hegemônica na educação do campo não deve ser entendida como um direito casual, voluntarista, ou até mesmo um privilégio. Neste sentido justifica-se o tema e a própria linha de pesquisa sob o entendimento de que a educação do campo em direitos humanos numa dimensão contra-hegemonica é por excelência, a máxima garantia de se educar para que as diferenças no/do campo não se transformem em desigualdades, isto é subordinando uns aos outros. Por conseguinte, a igualdade política é condição para a democracia, mas esta não significa tão somente a atribuição de direitos iguais; implica compensar as desigualdades, tarefa do Estado democrático. Consequentemente Santos (2003, p.34) adverte “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, e o direito a igualdade quando a diferença nos descaracteriza”. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades.

O descaso com a educação e as escolas do campo, por parte do Estado, é também denunciado pelo Programa Nacional do Campo - PRONACAMPO/2012, conforme tabela nº 1 seguinte.

Tabela 1

Realidade das escolas e da educação do campo – 2012

Demografia	Cerca de 30 milhões	Infraestrutura das Escolas do Campo	
Analfabetismo		Sem Biblioteca	90%
Brasil	13.93.173	Sem Lab. de Informática	81%
Campo	4.935.448	Sem Lab. de Ciências	99%
Distorção Idade-série de 9 -16 anos		Sem Energia Elétrica	15%
Urbano	56%	Sem acessibilidade às pessoas com deficiência	97%
Rural	75%	Sem Água Potável	35,4%
Total de Docentes do Campo	342.845	Sem Esgoto Sanitário	47,7%
Ens. Sup. completo	22.211	Sem saneamento básico	54%
Sem Ensino Superior	160.317	Tem acesso ao Transporte gratuito	17%
Ens. Médio completo	156.190		
Ens. Fund. completo	4.127		
Salas Multisseriadas	45.716		
(com crianças entre 5 e 6 anos, e adolescentes de 16 e 17 anos de idade)			
Zona Rural	42.711		
Zona Urbana	3005		

Fonte: PRONACAMPO/PRONERA/MEC/SECADI/INEP/IBGE/2012

A problemática apresentada na educação do campo a partir das fontes consultadas sugere urgência não só por demanda de escolas e de políticas públicas apropriadas para a educação e a reforma agrária às populações camponesas, como

também a formação e o engajamento político do pesquisador e do trabalhador do campo integrado a interdependência dos diversos setores do desenvolvimento, quer seja na agricultura, na indústria (extrativa), quer seja nos transportes, no comércio, no crédito, na saúde, na educação na cultura, na política nos desportos e no lazer. Dessa forma, se buscou compreender a educação do campo em um campo heterogêneo, múltiplo, diverso e complexo, mas ao mesmo tempo integrado e engajado politicamente, capaz de superar os desafios, nem sempre convergente com aquilo que assegura o marco regulatório da Educação do Campo.

Com base nesse propósito anunciamos a importância do trabalho com ênfase nos processos reflexivos da hegemonia e contra-hegemonia, de Santos (2009) capazes de questionar paradigmas colonialistas que silencia, exclui e nega toda a diversidade cultural. Como contraponto, esse mesmo autor apresenta as “Epistemologias do Sul”, como práticas e ações necessárias visando desconstruir ou substituir pelas visões dos colonizados. Por isso defende-se a educação contra hegemônica, na mesma horizontalidade dos direitos humanos no sentido de educar para a formação de sujeito de dignidade e direitos, enquanto “Ser”, que é segundo a concepção freiriana, a possibilidade de modificar ou fortalecer realidades que tenham o propósito de ser educadoras na perspectiva da emancipação dos sujeitos. Para Freire, “um homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais” (FREIRE, 1996, p.16).

A vinculação do tema do trabalho a linha de pesquisa “políticas públicas em educação em direitos humanos” considera que o projeto insere-se no âmbito da política pública no horizonte da contra-hegemonia. Se tomarmos a linha de pesquisa com seus termos apartados um do outro, podemos afirmar que estamos diante de conceitos amplos e plurais. Porém, se a expressão for compreendida no seu conjunto, esta traduz o compromisso do pesquisador produzir conhecimentos e metodologias educacionais (escolar e não escolar) que na interface com os direitos humanos faz total sentido à promoção do crescimento e desenvolvimento humano, capazes de inspirar a tão desejada transformação social. A noção de educação como política pública é segundo Souza (2006, p. 26), compreendida como o “campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação, analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo dessa ação”. Assim, a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os

governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados no mundo real.

Desta forma, a educação do campo contra-hegemônica assume importante relevância para a manutenção dos processos democráticos de forma indiscutível. Contudo, não deve ser tomada como sendo uma “panaceia” – cura para todos os males da sociedade, legitimando ações da esquerda e da direita, que dentro do espectro político, não raro serve para encobrir a crise de legitimidade que afeta os governos, ou que o seu propósito estará sempre vinculado ao “bem comum”, pois segundo Souza, “o termo tem sentido amplo e polissêmico, por vezes até banalizado”.

A característica da pesquisa é de natureza qualitativa exploratória teórica, fundamentada em Minayo (2012, p. 21), que trabalha com um universo de significados, “motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos analisados. Também para Moreira (2002, p. 55), este tipo de pesquisa permite ao pesquisador “elucidar suas questões pautado na interpretação do mundo real, e das experiências vividas dos seres humanos, uma consequência da capacidade humana para interagir com a história vivida”. Para a autora, em pesquisa desta natureza o pesquisador imerge no mundo dos sujeitos tentando entender o comportamento real, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam.

A partir das explicações de Moreira (2002) e Minayo (2012) infere-se que a pesquisa qualitativa exploratória teórica admite certas características levando o pesquisador a interpretação dos fatos sob o olhar dos sujeitos. Uma dessas características, ela permite que a subjetividade seja enfatizada. Isto é, tornar claro aquilo que os sujeitos sentem ou pensam. Na perspectiva contra-hegemônica, este tipo de pesquisa torna-se importante, porque o interesse do estudo está no processo e não no resultado. É uma orientação que objetiva entender a situação em análise, sempre dentro do contexto ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência. Ambos os autores concordam que uma pesquisa qualitativa exploratória teórica se organiza com a intencionalidade de organizar um processo interrelacionado, e integrado entre a teoria, e prática; entre a problematização de uma realidade emergente. Neste sentido, se reconhece que há uma influência da pesquisa sobre a situação do contexto a ser pesquisado, do lugar de onde se fala, e das forças convergentes e divergentes em relação

aquilo que está sendo pesquisado. Admite-se ainda, que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa assumindo certa parcialidade no discurso.

A interpretação feita a partir da análise dos documentos por meio da abordagem qualitativa buscou apoio nos autores (LAKATOS & MARCONI, 1991) que descrevem a pesquisa “qualitativa exploratória teórica”, como sendo um meio para explorar, e entender o significado daquilo que os indivíduos ou grupos atribuem ao problema social ou humano. A abordagem qualitativa segundo Lakatos e Marconi (1991, p. 154) “permite ao pesquisador re-significar o sentido das diferentes formas de expressões, com o intuito de explicar as nuances presentes nas relações sociais e humanas, já que a ação humana depende da significação que os atores sociais dão a elas”. Com base nas principais características da pesquisa qualitativa e suas conceituações defendidas pelos autores, a presente pesquisa reforça o propósito de criar um novo olhar, a partir do discurso de seus atores para a abordagem qualitativa, externando assim a centralidade da linguagem contra-hegemônica, na análise qualitativa, exploratória teórica.

A partir da conceituação analítica qualitativa dos autores como Lakatos e Marconi (1991) foi possível tecer uma análise do panorama da educação do campo no Brasil, a fim de identificar se os direitos humanos, e as garantias do direito a educação aos trabalhadores do campo vêm sendo cumpridos de forma efetiva. A partir dos discursos, dos seus diferentes atores (Estado, escola e movimentos sociais) foi possível perceber momentos de rupturas e permanências no processo educacional, os quais foram possíveis caracterizá-los como: hegemônicos, e contra-hegemônicos. A partir da análise das fontes, sistematizamos alguns dados em forma de tabelas considerando aqueles que julgamos mais significativos para atender a análise do objeto de investigação.

Metodologicamente falando, ao orientar-se pela perspectiva epistemológica da hegemonia e contra-hegemonia de Santos (2012) tendo por base de pesquisa os documentos normativos (pp. 15, 24 e 25) que regem a política da legislação educacional brasileira, e dos direitos humanos, esta pesquisa reitera a importância do diálogo de autores como Santos (2012), pela necessidade de demarcar cada vez mais o território teórico da Educação do Campo pautando por uma teoria contra-hegemônica ligada à luta dos camponeses, que não seja dogmática, mas coerente no uso do método científico.

Pautar a discussão da educação do campo no Brasil à luz da teoria da globalização dos fenômenos hegemônicos e contra-hegemônicos de Santos (2012) faz sentido porque o autor traz os movimentos e as manifestações que acontecem nas sociedades democráticas, a fim de indicar o que poderia ser uma semente de uma sociedade civil globalmente articulada, capaz de interpelar os poderes instituídos. Trata-se, portanto, de uma análise das possibilidades de organização social e popular capaz de elevar à emergência das lutas políticas em níveis maiores, como o da globalização. As teorias da globalização em Santos (2010) buscam entender o seu impacto na vida de diferentes grupos humanos, bem como a forma como estes reagem a essas transformações.

A análise do conhecimento numa dimensão globalizada vem sendo largamente utilizado por Boaventura de Sousa Santos (2010; 2012) para caracterizar um projeto ideológico de integração mundial em um sistema único de mercado baseado na lógica da economia capitalista e na alta circulação de bens, informações, produtos e pessoas. Segundo o sociólogo português, essa concepção ideologizada de globalização, e de livre mercado, a priori resultaria no desenvolvimento econômico de todos os países e na ampla difusão das inovações tecnológicas, que aumentariam a qualidade de vida dos seres humanos. Contudo, a integração das diferentes pessoas e dos diferentes Estados no mundo globalizado não se deu de forma horizontal, contínua e homogênea, mas por meio de transformações complexas que afetam de maneira diversa classes e identidades em diferentes espaços.

Os processos hegemônicos, segundo o autor são orientados para a acumulação e apropriação capitalistas, e sua hegemonia assenta-se na identificação dos interesses do bloco no poder com interesses gerais. Ou seja, em um consenso que favorece os grupos dominantes. Os processos contra-hegemônicos por sua vez agrupam diversos movimentos locais, por vezes articulados globalmente, que lutam contra os efeitos perversos da globalização hegemônica, e são orientados para a solidariedade e o bem comum. Apesar de distintos, esses processos são complexos e, por vezes, interpenetram-se e confundem-se, sendo necessário analisá-los de caso a caso.

A noção de cultura hegemônica em Santos (2012, p.36) “é o sentimento do global, do predominante sobre os demais”, enquanto que a contra-hegemônica só pode ser determinada contextualmente “onde grupos e movimentos lutam pelos mesmos

objetivos, que não necessariamente implica transcender contextos locais ou nacionais”, mas sim transformá-los, reorganizá-los, e reconfigurá-los de acordo com suas ideologias e convicções, que podem assumir variantes de intensidade nos diferentes campos de lutas sociais. Esse alargamento das relações humanas no tempo e no espaço, para além do geográfico é o que Santos (2012) considera como poder hegemônico e contra-hegemônico, e assim os define:

Considero ser hegemonia, uma rede multifacetada de relações econômicas, sociais, políticas, culturais e epistemológicas, desiguais baseadas nas interações entre três estruturas principais de poder e dominação: capitalismo, colonialismo e patriarcado, que definem sua legitimidade, ou a dissimulam. E contra-hegemonia, as mobilizações sociais e políticas que se traduzem em lutas, movimentos ou iniciativas, tendo por objetivo eliminar ou reduzir relações desiguais de poder transformá-las em relações de autoridades partilhadas. (SANTOS, 2012, p.34).

Para Santos (2012), a cultura **hegemônica** não usa disfarce, ela se apresenta como única legítima e dominante. Já a **contra-hegemônica** é aquela que se opõe contra todas as formas de opressão e dominação, trabalhando ao mesmo tempo pela libertação da hegemônica, que pelo sentimento freiriano faz de sua condição libertária, a libertação do seu opressor. Todavia Santos (2012) adverte para uma terceira via, a **não-hegemônica**, cujo objetivo é legitimar-se, sobrepor-se aos demais, submeter todos segundo a sua lógica podendo ser pior e mais perversa que a hegemonia. Santos chama atenção para o perigo da concepção não-hegemônica, porque ao contrário da hegemônica, esta assume várias faces veste uma nova roupagem, vira o jogo, e inverte a ordem. Ainda que por vezes possa parecer contra-hegemônica, seu poder de persuasão é igual ou maior que o da hegemônica.

Vincular o pensamento crítico de Santos nesta pesquisa é alargar o horizonte da crítica analítica sobre as bases do capitalismo/colonialismo, da dominação do sistema do capital articulado com o modelo de educação, e de campo, uma violência matricial do colonialismo camuflada como a missão civilizatória do Brasil “selvagem”. Dessa forma amplia-se a concepção de dominação e de poder, materializadas em opressão e discriminação, em todas as direções, formas, e sentidos. Essa cultura transplantada, isto é, a adoção servil derivada de modelos externos de dimensões (política, educacional, e econômico) é a forma como penetra a ideologia do colonianismo que Boaventura Santos (2012) caracteriza-a como sendo a cultura hegemônica. Neste tipo de hegemonia, o povo subordinado não a escolhe por um ato de vontade, mas é naturalmente conduzido a recebê-la porque ao mesmo tempo, que justifica a supremacia das nações colonizadoras

justifica internamente, a supremacia da classe ou das classes que se beneficiam da subordinação associando-se às forças epistêmicas, políticas, e econômicas externas que a impõem.

O paradigma contra-hegemônico da Educação do Campo, para o qual pretendeu migrar esta pesquisa preconiza-se pela superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo considera a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural. Esse pensamento tem como orientação o cumprimento do direito de acesso universal à educação pública de qualidade, à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável às gerações do presente e às gerações futuras. Contudo não podemos esquecer que essa expansão não se sustenta se for entendida apenas como ampliação do número de escolas, se mantidas as atuais condições pedagógicas e de infraestrutura. Também não se pode incorrer no equívoco de tentar transpor para o campo o modelo de escola que predomina nas cidades. É preciso garantir uma proposta de organização do trabalho pedagógico, de formação do professor e de organização curricular que seja “do campo, para o campo e no campo”.

Para além da cultura epistemológica que Santos (2009) sustenta e reproduz o modelo hegemônico colonialista buscamos apoio em Foucault (1991) com a “Microfísica do Poder”. As concepções foucaultianas são de extrema relevância para esta pesquisa, que tem sua centralidade na temática da educação escolar, e o olhar do autor nos ajuda a compreender, como a escola e as demais instituições sociais, que através da disciplina contribuem para a legitimação do discurso hegemônico e contra-hegemônico. Nesse sentido buscamos também inspiração em Freire (1967; 2000), que vai trabalhar com a educação problematizadora e libertadora, como “força criadora do aprender” (FREIRE, 1987, p. 28) e que são dimensões centrais do seu legado, seja no âmbito da escola ou em outros espaços não escolares (famílias, instituições, comunidades), que quando alicerçados em processos participativos e reflexivos podem contribuir para a construção de um modelo de sociedade que seja mais justo e digno para todos.

Para além de Santos, Foucault e Freire (principais referenciais teóricos) desta pesquisa buscamos também as contribuições de Gramsci (2004-2006); Thompson

(1987); Hobsbawm (1995); Estevão (2006,2008); Flores (2009 2010); Candau (2008), Caldart (2002; 2004), e outros que convergem para uma perspectiva teórica crítica, capaz de fundamentar a proposta de pesquisa sobre a educação no campo contra-hegemônica.

O resultado desta investigação apontou desafios a serem enfrentados, no campo da educação, da política da reforma agrária, e na defesa dos direitos humanos, nem sempre convergentes com aquilo que assegura as normas institucionais legais. Isso porque na perspectiva contra-hegemônica, a educação do/no campo, não se restringe à educação formal e à escola, na medida em que ela possibilita a construção de um projeto mais amplo sociedade, que dialoga com a realidade local e global. Por isso é fundamental que a política educacional para o campo se engaje na construção de um projeto contra-hegemônico, que possa ser exequível, a fim de responder a problemática do ensino e das escolas do campo, dos conflitos agrários no campo, que há muito urge por melhorias na educação, e na reforma agrária, para a tão desejada transformação social.

A educação escolar do campo no Brasil busca a universalização, mas segue atrelada aos índices quantitativos, isto é, somente ao número de alunos matriculados e não à permanência, ou ao número de saída dos estudantes. Pelo último Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) existe a meta de universalização da educação básica, mas o número de escolas, de professores, as condições materiais e o próprio financiamento não estão sendo alterados significativamente para atingir a meta. Ao contrário disso, o que se vê são escolas no campo fechando dia após dia, conforme dados no mapa panorâmico p. 18.

Identificamos que os dados da realidade educacional da educação do campo no Brasil têm confirmado nossas hipóteses iniciais, as de que prevalecem hegemonicamente as teorias assimilacionistas, aquelas relações entre culturas, em que um determinado grupo cultural minoritário é assimilado, quando se torna semelhante ao grupo cultural dominante. Através de um processo de "deculturação" os membros pertencentes à cultura minoritária esquecem os traços da sua cultura de origem e, simultaneamente adquirem os da cultura dominante. Esse tipo de teoria tem como base uma perspectiva ideológica que considera umas culturas superiores às outras e supõe um papel passivo das culturas mais fracas, tanto na produção do conhecimento quanto nos subsídios de política pública nas áreas de educação do campo. É necessário avançar,

reagir, resistir, por rupturas e saltos qualitativos, para novas sínteses em patamares teórico-práticos mais elevados, superando os desvios teóricos colonialistas buscando construir outros pilares para a educação do campo, de modo que avancemos na consciência de classe, na formação política e na organização revolucionária.

Por fim chamamos a atenção sobre a investida do capital, através da roupagem política da esquerda, que age com coerção, cooptação, persuasão e também por conflitos, para destruir, e enfraquecer os Movimentos de lutas sociais que se disponham a levar à frente a luta de classes transformando-os em organizações passivas, dependentes de recursos financeiros do capital Estatal e partidário. Organizações que comprometem a formação política de todos os que dela se aproximam porque despolitizam e alienam os sujeitos políticos, comprometendo com isto a consciência da classe, sua ideologia, suas instituições e suas formas de luta.

A inclusão da educação do campo no âmbito dos direitos humanos deve contribuir para uma pluralidade dos direitos, que precisam ser garantidos e ampliados aos trabalhadores do campo, como o direito a terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia etc., o que implica dizer que o direito à educação não se materializa apenas no plano da consciência política, mas está atrelado aos diferentes modos de vida produtiva e à garantia mais elementar da vida, a dignidade humana. Para fortalecer o debate sobre a elaboração desse referencial contra-hegemônico julgamos que algumas reflexões propositivas possam ser relevantes e, portanto, necessárias nos processos de elaboração e efetivação da Educação do Campo, sobretudo pelo reconhecimento da educação em sentido amplo nos documentos nacionais e internacionais de proteção aos direitos humanos. Tais proposições servem como afirmativas das identidades culturais existentes na diversidade do campo. Destarte, essas afirmativas devem reservar algumas características:

- A primeira característica da educação do campo deve ser a da *disponibilidade* que é a obrigação do Estado em fornecer educação gratuita e escolas em boas condições (com boa infraestrutura, professores qualificados e com materiais didáticos de qualidade) para os educandos das escolas do campo.
- A segunda, a *acessibilidade*, por sua vez é a necessidade de a educação pública ser disponibilizada sem qualquer tipo de discriminação, ser gratuita

independente da condição econômica do indivíduo e acessível materialmente, estando essa escola próxima aos alunos que a frequentarem.

- A terceira característica é a da *aceitabilidade*, se refere à qualidade da educação ao assegurar que programas de estudo, métodos pedagógicos e qualificação do corpo docente estejam de acordo com critério mínimo elaborado pelo Estado em consonância com a comunidade escolar local.
- Por fim, a *adaptabilidade* seria a quarta característica necessária para o direito à educação contra-hegemônica, que além de ser gratuita, de qualidade, não discriminatória e com boa infraestrutura, a educação nas escolas do campo deve se adaptar a seu grupo de alunos, de modo a respeitar suas diferentes culturas.

Finalizando a discussão desta parte introdutória do trabalho, e seguindo a linha do horizonte contra-hegemônico ressaltamos que as políticas educacionais a serem construídas para o campo apresentam, em nosso modo de entender, o desafio de conceber suas ações e reflexões a partir do lugar onde vivem e produzem o seu povo. Nesse mesmo horizonte, reside o desafio da pesquisa acadêmica, em construir bases sinalizando para a produção de conhecimentos e publicações, que fundamentem novos marcos teóricos, metodológicos e epistemológicos, como forma de contribuir para a reflexão crítica, e um agir autêntico de indicadores de paradigmas emancipatórios de educação e de desenvolvimento para o campo.

Por tudo isso, a educação no caminho contra-hegemônico deve nutrir-se de uma pedagogia da esperança, da ousadia, e da indignação para combater a pedagogia do fatalismo e do medo, do “Educar para Nunca Mais”, para citar Adorno (1903-1969). Nesta caminhada defende-se a necessidade de enfatizar a utilização do legado de Paulo Freire (1967; 2000), como um alicerce político pedagógico à promoção da educação crítica, problematizadora. Neste sentido, a pedagogia da autonomia, da indignação, libertária, da ética, e da justiça social, pode vir ajudar a sustentar a desconstrução da educação, e da formação hegemônica do neoliberalismo.

Dito isto, esta pesquisa está estruturada na seguinte ordem: O capítulo I “MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NO BRASIL: UMA RELAÇÃO FORJADA ENTRE CAMPONESES, IGREJA CATÓLICA E PARTIDOS POLÍTICOS DE ESQUERDA” analisa a participação dos movimentos sociais do campo, que com suas imbatíveis e combatíveis lutas e resistências pela reforma agrária transformaram-se nos

principais protagonistas da bandeira educacional do campo. A importância dos movimentos sociais do campo é sem dúvida o principal simbolismo, que ganha força e representatividade na construção de um arcabouço legal que normatiza a oferta da educação nas escolas do campo na perspectiva da contra-hegemonia. Este capítulo também faz referência, à atuação dos movimentos sociais do campo na Paraíba (das ligas camponesas ao MST com o Programa Proálcool (1975) criado no governo militar do presidente Ernesto Geisel, como uma iniciativa do governo brasileiro para enfrentar a crise mundial do Petróleo e incentivar a produção de álcool combustível), que por ser grande produtor de cana-de-açúcar passou a ser também, Estado celeiro das indústrias açucareiras como fonte de abastecimento para o mercado internacional, e escravização de mão de obra feita por trabalhadores pobres do campo. O final deste capítulo reserva espaço à Comissão da Pastoral da Terra – CPT, como reconhecimento de seu apoio e engajamento junto aos movimentos sociais do campo, e sua incansável luta na defesa dos direitos humanos dos trabalhadores do campo, vítimas de assassinatos da opressão e dominação do poder hegemônico. (ver tabela de números 2 e 3. p. 67-68).

O capítulo II “PRAZER, MEU NOME É EDUCAÇÃO DO CAMPO!” apresenta a Educação do Campo dentro do recorte temporal proposto fazendo um breve resgate histórico demarcando o tempo e as manifestações da concepção de uma educação que tem seu olhar voltado para os sujeitos do campo, e a partir do lugar social o campo, com vistas à transformação social. Com os movimentos pró-constituintes dos anos 1980, a ideia da educação do campo vai ganhando força para a elaboração e consolidação das principais leis a partir dos anos 1990, com apoio dos organismos multilaterais, dos quais convém ressaltar o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, ONU e UNESCO, que regulamentam a política da Educação dos países em desenvolvimento como o Brasil.

Neste segundo capítulo é possível identificar quais documentos normativos e jurídicos, assim como quais políticas públicas contribuíram de forma decisiva para a educação do campo, entre elas a inserção do Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) identificando de que forma o referido programa foi sendo constituído dentro das escolas, enquanto proposta contra hegemônica. Em síntese busca-se demonstrar neste capítulo, que muitas das políticas propostas para a educação, e a reforma agrária no campo tem se consolidado no sentido de propor rupturas na estrutura agrária e educacional, e em outras ela segue como uma política da continuidade

impedindo a devida efetivação do direito ao acesso e a continuidade da educação no campo conforme determina o proposto das normas constitucionais, na educação do campo e nas políticas de reforma agrária.

A parte final deste capítulo ocupa-se em dar visibilidade aos sujeitos ocultos do campo, a diversidade camponesa presente na agricultura, rios, mares e florestas do Brasil, no sentido geográfico, produtivo e cultural. A importância da diversidade para o aspecto da Interculturalidade ajuda frear o projeto neoliberal hegemônico que continua avançando nas reformas estruturais (econômica e social) acentuando a marginalização e a exclusão dos sujeitos do campo em nome do mercado do agronegócio. A diversidade camponesa compõe o universo chamado “trabalhadores do campo” desmitificando a ideia de que os trabalhadores do campo são apenas aqueles ligados a agricultura, e aos acampados e assentados do MST. No plano dos tratados internacionais busca-se identificar se o Brasil, enquanto estado signatário do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966/1992) tem sinalizado com propostas e programas que assegurem a garantia, e a proteção dos direitos humanos da diversidade camponesa do Brasil.

O capítulo III “RUPTURAS E PERMANÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MOVIMENTOS HEGEMÔNICOS E CONTRA-HEGEMÔNICOS” ancora-se no do pensamento hegemônico e contra-hegemônico de Boaventura Santos (2012) buscando identificar as rupturas e permanências da educação e das políticas de reforma agrária para o campo, a fim de perceber de que maneira elas coexistem e se relacionam com os interesses hegemônicos e contra-hegemônicos, socialmente estabelecidos, e como a Educação do campo se legitima no embate político, e ideológico opondo-se ao processo de racionalização das tradicionais escolas rurais.

Este capítulo versa ainda sobre a perspectiva das “Epistemologias do Sul”, expressão metafórica de Boaventura Santos (2009) na ousadia de uma ruptura epistemológica, capaz de se reorganizar, reinventar o tempo, e espaços desse Sul político do Brasil antes colonizado. As razões de uma cisão epistemológica do Sul centram-se, principalmente, na divisão de posições teóricas e políticas, que despontam como impasses derivados da manutenção de uma relação de dependência ante a uma epistemologia eurocêntrica. No Brasil, debates como esses tem tornado claro para nós a necessidade de no âmbito da educação do campo, e dos direitos humanos, descolonizar

não apenas estudos subalternos, mas também estudos pós-coloniais, para que possamos identificar de que forma, e até onde, a colonialidade nos permite compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas por culturas e estruturas hegemônicas no sistema-mundo.

Por se tratar de um trabalho cuja centralidade da temática é o da educação escolar no campo em interface com os direitos humanos, o capítulo IV “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM VALORES NA PERSPECTIVA CONTRA HEGEMÔNICA: POR QUÊ”? Enfatiza a necessidade da educação do campo no sentido contra-hegemônica de acentuar o debate com ênfase na educação em direitos humanos pautada nos valores éticos e morais. Em diálogo com diversos autores discute-se a importância da formação em direitos humanos e da educação em valores no ambiente escolar, no sentido de construir espaços de diálogos como pontes para a justiça social, onde a memória e a memorialização não sejam apenas espaços caracterizados pelo silêncio dos regimes autoritários, mas também uma forma de resistência no sentido de “Educar para nunca mais”.

Desta maneira, o que está colocado pela autora neste capítulo é que o racismo, o preconceito, a valorização do homem da cidade em detrimento do homem do campo, e o abuso do poder hegemônico passam a ser o princípio estruturante da legitimidade de um discurso hegemônico (considerado como estrutura de poder), em particular sobre os trabalhadores do campo. Ao mesmo tempo defende-se a ideia da educação em direitos humanos e em valores, como tema transversal na modalidade educação do campo que tem mostrado que há um processo de luta contra-hegemônica em curso, um esforço manifesto de rechaçar o "eurocentrismo", não apenas nas estruturas agrárias do país, mas também de pensamento, no sentido de que a Europa não é o único modelo de desenvolvimento das sociedades. Neste sentido procuramos trazer para este capítulo todas as manifestações que julgamos ser contra-hegemônicas, e que foi possível identificar ao longo desta pesquisa, como principais eventos de resistência do povo paraibano, que permearam a educação do campo, e os direitos humanos.

CAPÍTULO I

2 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NO BRASIL: UMA RELAÇÃO FORJADA ENTRE CAMPONESES, IGREJA CATÓLICA E PARTIDOS POLÍTICOS DE ESQUERDA

Este primeiro capítulo abre espaço para os movimentos sociais do campo, que mesmo dentro dos limites da hegemonia (agrária, política e religiosa) anuncia a necessidade de uma nova política educacional às escolas do campo no Brasil. Como principais atores da concepção de educação contra hegemônica os movimentos sociais do campo evidenciam a construção de um processo social, político, cultural, e produtivo, que cria uma identidade coletiva ao movimento, revelando os interesses comuns de grupos populares produzindo assim uma nova dinâmica na inserção dos movimentos na sociedade. Dessas ações emergem experiências que buscam transformações sociais quer seja na política da reforma agrária, quer seja na política educacional.

No Brasil, os movimentos sociais e sindicais do campo no final dos anos 1950 e início dos anos 1960 alimentavam um projeto de reforma agrária do ponto de vista clássico (movimentos pré-revolucionários ou revolucionários, luta armada) em que as “massas” iam às ruas como em Cuba, China, Vietnã, México e Chile, ou ainda, a exemplo da Itália Fascista de Mussolini (1883-1945) que forja no interior do capitalismo industrial burguês um movimento “orgânico” como quer Gramsci (1891-1937).

Ocorre que os movimentos de esquerda, e os Movimentos Sociais do Campo (MSC) no Brasil nunca tiveram força suficiente para impor um novo modelo econômico, nem mesmo uma burguesia que defendesse a distribuição de terras como forma de equalizar, ou amenizar as desigualdades sociais no campo. A partir dos anos 1980 apontam para o enfrentamento da questão agrária duas perspectivas: *Reforma ou Revolução*. E como não poderia ser outra, a única opção dos MSC, foi uma luta tática pela reforma agrária, um modelo que passou ser chamado de “Reforma Agrária Popular”. A partir daí acumulam-se forças suficiente para ir arrancando do governo conquistas que possam garantir a organização de um território com a produção agroecológica, agroindústria, e um conjunto de medidas sociais que sejam referências para a sociedade. Essa estratégia visa garantir e resgatar a identidade camponesa a partir de um território, de uma determinada região, com uma força que não vise apenas à luta

pela aquisição de terras, mas que seja mais que isso. É construir uma nova sociedade, um novo referencial de como se pode viver bem no campo.

Arroyo (2007, p. 35) corrobora com nossa assertiva acima indicando que nessa direção, os Movimentos Sociais vêm “produzindo reflexão sobre sua história e sua memória, concepções de direitos coletivos, de políticas sociais, e de produção de conhecimento”. Com isso produzem valores e projetos de sociedade, de campo, de transformação social.

Em qualquer sociedade percebe-se que é grande a diversidade de sujeitos que se apresentam em diferentes espaços sociais, quase sempre na perspectiva transformadora que é própria da dimensão política de qualquer grupo social, organização ou movimento político. Seus protagonistas têm como desafios superar desigualdades de qualquer natureza, inverter a ordem vigente, e o empoderamento sobre os demais. Além disso, é necessário que o grupo, ou a organização partilhe um ideal comum, a fim de mantê-los unidos forjando assim uma identidade comum.

Desta forma inferisse que, os movimentos sociais são também ações coletivas que procuram dar conta de uma expressão motivada por uma pluralidade de fatores e interesses comuns, que ocorrem de várias formas e vão se transformando, no tempo e no espaço. Diferentemente de outros conceitos, a caracterização de movimentos sociais apresenta significados distintos, conforme ele se desenvolve. Isso fica mais evidente nos seminários, congressos e palestras sobre o tema, que vimos participando ao longo da vida acadêmica. De modo que utilizamo-nos de alguns autores para nos auxiliar naquilo que se define como movimentos sociais. Nesta pesquisa interessa-nos saber sobre a formação dos movimentos sociais do campo, e sua contribuição à educação contra-hegemônica.

Para Abramovay (1981), os movimentos sociais camponeses no Brasil tem seu embrião da resistência armada no movimento dos “posseiros de Porecatu”, região noroeste do Paraná, em 1944. O Movimento Sem Terra com bastante visibilidade no contexto nacional, tanto pela abordagem dos meios de comunicação, quanto pelos diversos estudos realizados sobre o movimento tem como bandeira principal a reforma agrária, questão estrutural e histórica no Brasil. Dos camponeses de Porecatu/PR, até chegar ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os movimentos sociais do campo nasceram das lutas pela terra retomadas a partir do final da década de

1970, e não é sem sentido, que oficializam sua institucionalização, no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, em 1984, também no Estado do Paraná. O MST é hoje, o movimento de maior abrangência política, devido a sua capacidade intelectual e organizacional.

De acordo com Laclau (1991, p. 56), antes dos anos 1970, “os teóricos marxistas debatiam os movimentos sociais a partir da realidade sindical pautado na relação entre capital e trabalho tendo a questão das classes, como uma categoria suficientemente óbvia e transparente”. Em outras palavras, não era questionado o conceito de classes sociais, mas outros aspectos a ele relacionados, como, por exemplo, se seriam as classes realmente os agentes das mudanças históricas, se a classe trabalhadora estaria em extinção. Na visão do autor, a frase “Trabalhadores do mundo, uni-vos”, utilizada por Marx (1818-1883) por ocasião do manifesto “pressupunha que a posição de um sujeito coletivo na estrutura do sistema capitalista seria uma das principais chaves para o entendimento dos conflitos sociais”.

Alberto Melucci (1999, p. 26) questiona o conceito de movimentos sociais para qualquer grupo social ou organização. Isso porque Melucci considera o termo muito reducionista passando a empregar então a expressão “ações coletivas”. Neste sentido, o autor propõe então uma redefinição para movimentos sociais e ações coletivas, considerando-os não como fenômenos empíricos, mas como categorias analíticas. Partindo da análise de Melluci (1999) isso sinaliza para a necessidade de uma maior discussão acerca da validade conceitual da expressão, mesmo porque ela vem sendo utilizada indiscriminadamente para classificar qualquer tipo de associação civil.

Desta forma, ainda seguindo Melluci (1999) pressupõe-se que o que move um indivíduo são sentimentos de descontentamento, inquietação, insatisfação e indignação que saem ao encontro de um coletivo social para tornar público problemas que estavam restritos à esfera privada. Esse conjunto de expressões, ainda que subjetivas no âmbito individual, ao identificar-se no coletivo, num dado momento histórico, ainda que gere uma ação coletiva, esse não necessariamente será um movimento social. Isso significa que o reconhecimento social de uma ação coletiva é o que determina, e caracteriza o coletivo de movimento social. O contrario disso será sempre um coletivo de intenções, mas não um movimento social.

Ainda no âmbito conceitual, deparamo-nos com a concepção de Touraine (1989), que atribui o conceito de movimentos sociais, para todo o conflito de classe e acordos políticos, que possam constituir o fermento para a ação social. Não é sem sentido, que este autor se debruce sobre os movimentos sociais que ocorreram na América Latina, por ocasião dos movimentos separatistas/nacionalistas, que mantinham no seu interior, uma imbricada teia de relações social e político comum: “Estado, Sociedade e Sistema político”.

Estado, Sociedade e Sistema político, três poderes bem constituídos estão misturados devido ao nacional-populismo. Os líderes políticos latino-americanos, no afã de afastar as rupturas impostas pelo modelo desenvolvimentista importador, rupturas que poderiam provocar desagregações no modelo tradicional, encetaram uma ação de controle coletivo. Para tanto, os políticos lançam mão do Estado para impor sua autoridade. A forma de burlar o controle é feita pelo apelo direto ao povo, driblando as formas de representação. Para a tarefa discursiva de convencimento, são chamados os intelectuais, os quais não só emprestam sua sabedoria, como se locupletam também das benesses do Estado. Após o domínio do Estado, a classe política organiza as instituições em conformidade com seus interesses. Todo o conjunto institucional pauta-se pela defesa dos interesses ditos nacionais. Num sistema desses, o conflito é visto com ojeriza, uma verdadeira anomalia, não fazem sentido em tal sistema. Nesse sentido, são antioligárquicos, antielitistas e igualitários. A classe política, em regimes nacional-populistas, não se preocupa com o desenvolvimento, embora o discurso o proclame. (TOURAINÉ, 1989, p. 56).

Este tripé de movimentos sociais desenhado por Touraine nos países latino-americanos aproxima-se do entendimento anterior de Melucci (1999). Para o autor, essa relação demonstra um clássico exemplo de ações coletivas, que embora unidas por um acordo político, não representam a vontade de um coletivo, ainda que o discurso de seus “chefes”, atores principais da ação expressem o contrário.

As assertivas dos autores, em especial as de Touraine (1989) que teve seu olhar voltado aos países latino americanos (eivados de sentimento nacionalistas, e de governantes populistas, com os quais o Brasil tem uma larga experiência encaixando-se, perfeitamente, no estudo em questão) corroboram com nossa compreensão, de que os governos quando populistas, sempre atuam por intermédio dos partidos. O partido tem "chefe" enfatiza o autor, que por seu carisma consegue a mobilização através da lealdade de seus membros, e seus atores estão mais interessados nas benesses proporcionadas pelo Estado, do que nos interesses e necessidades da sociedade, ainda que seu discurso aparente seja outro. O apelo ao povo é tão somente para se conseguir chegar ao poder. A face do apelo no discurso populista é sempre recoberta de névoa.

Não é sem sentido, que países da América Latina, nos quais o Brasil se inclui carregam um legado histórico de governos populistas ou carismáticos, que no discurso sempre atuaram em nome do povo. Não é sem sentido, que seus atores políticos, intelectuais e sociais, se formam, e ocupam espaços difusos, em nome dos interesses do povo mantendo uma ligação muito estreita com os movimentos sociais. Neste tipo de movimento predomina uma forma de dominação hegemônica, no sentido de convicções quase sempre ideológicas e politicamente partidárias. Há sempre a figura de um líder dotado de grande empatia capaz de despertar grandes paixões, e arrebanhar multidões de seguidores.

Esse tipo de movimento político é marcado pela ascensão de seus líderes, que buscam sustentar sua atuação no interior dos movimentos através do amplo apoio das maiorias para chegar ao poder. No campo de suas ações práticas, a tendência desse tipo de poder, seja ele institucionalizado ou não, prioriza o atendimento das demandas das classes menos favorecidas como medida de primeira necessidade frente aos “inimigos da nação”. Permite a participação política de grupos sociais, prega a aproximação ao povo, e com o povo, mas ao mesmo tempo estabelece mecanismo de controle que não permite a evidência de outras tendências políticas contrárias ao seu poder.

Foi assim, que no Brasil do pós-1960 e pós 1980, os atores dos movimentos sociais entraram em cena e lutaram em nome da coletividade. Todavia, convém ressaltar que no interior desses movimentos havia sempre a figura de um líder, quer seja intelectual, quer religioso, ou político. Os coletivos reivindicavam seu reconhecimento como interlocutores legítimos, de modo a ocupar espaços políticos e sociais interferindo nas políticas do Estado, em hábitos e valores da sociedade. São Exemplos de líderes populistas na América Latina: Perón na Argentina, Cárdenas no Chile, e Rojas na Colômbia. No Brasil, recorde-se por “populistas” as figuras de Antônio Conselheiro em Guerra de Canudos (final do século XIX); Getúlio Vargas, o Pai dos pobres (século XX); Francisco Julião com as ligas camponesas (Nordeste brasileiro); D. Helder Câmara, o profeta das massas, santo rebelde (de pró-fascista a revolucionário socialista) e Lula, o salvador da pátria (século XXI).

No Brasil, antes dos anos 1970, as “ações populares” estavam diretamente associadas a partidos políticos, e a igrejas. Não por consciência de luta de classes, mas porque era uma situação confortável para todos. No clero, nos Partidos políticos, nos

sindicatos e nas organizações do campo, predominava sempre a figura do “grande líder”, que detinha o dom da persuasão. No Brasil, duas instituições estiveram muito próximas dos movimentos sociais do campo desde o início: a Igreja Católica e o Partido Comunista Brasileiro (PCB), hoje PCdoB, e mais tarde, a partir dos anos 1980, o Partido dos Trabalhadores (PT). Essa aproximação dos movimentos sociais do campo, assim como da igreja e dos partidos políticos nunca se deu de forma desinteressada.

As Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) ligadas a Igreja Católica, na Paraíba conhecido como Centro de Documentação Popular da Paraíba (CEDOP), e os Partidos, políticos de esquerda mantinham uma estreita relação com os movimentos sociais do campo, e o Partido Comunista. E mais do que isso: podiam fornecer tudo o que os camponeses necessitavam (armas, alimentos, remédios, roupas, dinheiro, mas principalmente, quadros profissionais e intelectuais) para manter o movimento. Do outro lado, a participação do controverso estava ali, a possibilidade de os movimentos colocarem em prática suas ideias e estratégias elaboradas pelos manifestos, de forma a mostrar a eficácia de sua linha política.

Não é sem sentido a presença de altos quadros do clero na estrutura da Comissão da Pastoral da Terra, e do PCB, assim como não o é sem sentido quadros dos movimentos sociais do campo no interior dos partidos políticos, e seminários da igreja católica. Em estreita aproximação com os movimentos sociais do campo, do alto escalão do clero brasileiro destacam-se as pessoas de D. Helder, D. Pedro Casaldáliga, D. José Maria Pires, Frei Anastácio, Leonardo Boff, D. Paulo Evaristo Arns, Frei Beto, e outros. O elo comum entre o “Trio” (camponeses, igreja e partidos políticos) permitiu a ampliação, a ressignificação dos movimentos sociais, a sobrevivência da ala dissidente da igreja católica, e dos partidos políticos de esquerda.

Os camponeses precisavam de infraestrutura para manter a luta, os partidos políticos de um palco para colocar em prática suas estratégias políticas, e a igreja, uma “sacristia social” embalada por forte sentimento de compaixão pelo povo oprimido, que busca amparo nas leituras bíblicas, em especial, as passagens do “Livro do Êxodo, 15, 22-27”, que trata da libertação do povo excluído do Egito, em busca da “Terra Prometida”. É a nova face do misticismo de Antônio Conselheiro, que retorna com a mesma energia moral a certos tipos de segmentos sociais que se sentem abandonados pelo Estado. Em uma relação quase parasitológica, que prazerosamente nos leva ao

conceito hegemônico de Gramsci (2004) têm-se o terreno fértil para o intelectual orgânico dos movimentos sociais do campo. Essa combinação permite uma aproximação entre eles, uma aproximação, que é momentânea, conjuntural, e pragmática, mas que tem hora para acabar.

É bem provável que os camponeses não tivessem consciência do que significava aquela aproximação, embora resolvessem parte de seus problemas. Como é provável também, que os partidos políticos e a igreja sabiam que aquela aproximação poderia se desfazer tão rapidamente, como se fez sua articulação. Foi assim com o MST, que tão logo se emancipou politicamente das garras da Igreja, fez o seu próprio caminho de forma autônoma, mas não independente dos partidos políticos de esquerda, com os quais até hoje marcha de braços dados. Essa mudança de postura do MST causou reação por parte de alguns líderes religiosos católicos e protestantes, que acusam o movimento de traidor depois de ter recebido todo o apoio físico, logístico, e moral. O ressentimento da igreja católica é inevitável, pois além de não conseguir converter os movimentos sociais em uma multidão de seus fiéis perdeu muitos destes, para as igrejas Evangélicas Pentecostais, e muitos dos integrantes do MST são ateus, agnósticos evangélicos, católicos não praticantes, e outros.

Contudo, cabe ressaltar, que provavelmente quando a Igreja, e os Partidos políticos chegaram junto aos movimentos, a ideia da luta pela terra contra o cambão, e a expropriação já era uma realidade manifesta. Mas, sem dúvida, esse horizonte político se alargou ainda mais, com a presença constante, e atuante dos Partidos políticos e da Igreja, que tão logo chegaram, rapidamente se acoplaram ao movimento dos camponeses. Todavia há que se reconhecer a utilidade dessas duas organizações (Igreja Católica e Partidos políticos de esquerda) no interior dos movimentos sociais do campo, pois no momento em que os movimentos sofreram violenta repressão por parte do Estado, com o assassinato de lideranças e a completa desarticulação de suas organizações, tanto a igreja, quanto os partidos políticos fizeram-se presentes dando apoio moral, logístico e jurídico.

No pós-1970, o Campo, que sempre fora espaço de disputas e muitos embates sociais pela posse da terra vê-se ocupado pelas organizações coletivas, mas de forma mais renovada, pois transformações estavam ocorrendo na forma e nas relações de poder e produção. Desse modo, o confronto dos movimentos sociais do campo ganhou

um corpo mais político permeado pelo diálogo e negociação deixando de lado, o sonho da luta armada, e o embate físico. Por outro lado, a estrutura agrária consolidava sua modernização na agricultura, e nos insumos agrícolas integrando de vez o setor agropecuário na economia internacional, e provocando um desemprego em massa de camponeses.

Essa nova realidade no campo desaba no surgimento dos Novos Movimentos Sociais, no intuito de combater a repressão imposta pelo Estado, com a tomada de poder pelos militares, e questionar as formas de dominação que o capital vinha impondo aos trabalhadores do campo. Pregavam transformações sociais e buscavam alternativas que tornassem o mundo mais justo. Uma das vias para essa equidade de direitos foi a Educação, no sentido da formação e informação, e a reforma agrária, como garantia de casa, trabalho e vida digna.

Ao longo da pesquisa pudemos identificar um vultoso número de denominações de movimentos sociais, e entidades ligadas às lutas do campo. Dentre os identificados configuram-se nesta articulação, como os principais movimentos coletivos na luta pela reforma agrária, e educação com vistas à promoção social: Ligas camponesas; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Movimentos de base sindical como a Confederação Nacional dos Trabalhadores Agricultura (CONTAG); Federação Específica de Agricultores familiares (FETRAF); Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar na Região Sul (FETRAF-SUL); Organizações vinculadas a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB); Conselho Pastoral dos Pescadores (CPP); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); As pastorais sociais vinculadas a Comissão Pastoral da Terra (CPT); Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED); além da Secretaria da Educação Básica (SEB) Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Mais intelectualizados e politicamente mais engajados, esses novos movimentos sociais logo percebem que sozinhos não conseguem amenizar os conflitos no campo. Conscientes da situação buscam apoio e procuram se fortalecer junto à sociedade civil, as organizações, as entidades de classe e as universidades. Dessa forma, suas lutas

ganham legitimidade na busca por respostas às carências emergenciais de seu povo, o trabalhador do campo, surrado pelo foro e pelo cambão.

2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E MST: PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO?

A História tem mostrado que os sujeitos pobres do campo, sempre viveram num contexto de intensa desigualdade social, econômica, política, e educacional. Uma luta permanente pela superação das relações de propriedade, e do modo de como o capital organiza suas vidas. Neste sentido, o trabalhador do campo, que durante muito tempo teve seus direitos sociais negados passou a depender das benesses assistencialistas de três grupos distintos e de contornos bem definidos: igreja, partidos políticos e Estado, conforme vimos nas páginas anteriores. Todavia, não confundamos aqui assistencialismo (esmola) com a assistência social (serviço). No Dicionário Aurélio (2010, p. 207) o termo "assistência social" é definido como "serviço gratuito, de natureza diversa, prestado aos membros da comunidade social atendendo as necessidades daqueles que não dispõem de recursos suficientes". O "assistencialismo", que por sinal não consta no dicionário consultado, mas que pelos anais da história, podemos definir o termo como sendo uma "deformação na prestação do serviço da assistência social". Ou seja: diferentemente da assistência, o assistencialismo envolve troca de favores e critérios, que quando não obscuros, e dúbios, no mínimo ele ocorre na forma de um mútuo interesse. A velha política do "toma-lá-dá-cá".

A partir dessas definições importa buscar compreender a inclusão da política educacional no interior dos movimentos sociais do campo, como mais uma bandeira de suas lutas. Não nos cabe aqui, portanto confirmar ou negar as colocações acima, mas demonstrar como se estabelecem essas relações, quando uma das partes se encontra em completa condição de vulnerabilidade. Sabe-se também, que politicamente, um projeto, ou programa assistencialista é sempre frágil do ponto de vista da legitimidade, que além de não resolver a dificuldade estrutural da desigualdade social acaba reiterando as desigualdades sociais, podendo criar certa dependência nas pessoas que participam desses programas. O Programa "Bolsa Família" (criado no governo de Fernando

Henrique Cardoso – FHC, e ampliado no governo petista) do qual o Brasil é signatário é um exemplo clássico de projeto assistencialista. Neste tipo de relação, o cidadão fica impossibilitado de alçar voos mais altos, de modo a estabelecer sua cidadania plena.

Seguindo essa linha de raciocínio fica claro que a relação da educação com os movimentos sociais do campo, num determinado momento da história sai de um estado de negação, para um estado de afirmação. Isto é, no instante em que os trabalhadores do campo se dão conta de que sempre tiveram uma educação de baixa qualidade, sob a alegação de que era desnecessário e dispendioso investir recursos na manutenção de escolas no campo, obrigando-os a estudar em classes improvisadas mantidas pelos senhores da terra, o Movimento imprime uma luta pela educação no campo.

Desta forma, as benesses do Estado que antes nas relações de compromisso caracterizavam-se como assistencialismo, a partir da Constituição federal de 1988 passa ser direito de todos. Ao dar-se conta das desigualdades sociais enfrentadas pelas populações do campo, ao constatarem a ausência, e a inadequação das políticas educacionais existentes, os movimentos sociais do campo passam a defender coletivamente, e de forma organizada, a luta pela garantia à educação escolar e à construção de políticas públicas específicas para o campo ampliando assim a cidadania dos seus sujeitos denunciando e rechaçando o modelo econômico agrário responsável pela concentração da terra e da renda, e gerador das desigualdades multidimensionais no campo.

Os movimentos sociais pouco a pouco vão compreendendo, que a luta pela reforma agrária vai além da luta pela posse da terra, ela contribui para a autonomia, sobrevivência no/do campo. Isso porque, não existe educação plena sem escolas de qualidade, sem saúde, sem moradia digna, e sem terra para produzir. Pois quando se nega o acesso à formação, e ao conhecimento, se está negando a possibilidade do cidadão do campo desenvolver-se de forma plena, como ser humano, e ser político. Neste sentido pode-se afirmar que a Constituição federal de 1988 do ponto de vista legal assegura sem dúvida um momento novo na política educacional do campo e da cidade. É verdade também, que as fontes consultadas para esta pesquisa deixam claras evidências de que essa garantia de qualidade na educação escolar do campo, não tem conseguido ultrapassar o plano da constitucionalidade. Com isso não estamos afirmando que a qualidade nas escolas urbanas seja infinitamente melhor, pois sabemos que no

Brasil, a educação pública padece de males seculares, não conseguindo superar sequer o analfabetismo que ainda apresenta índices exorbitantes.

Há que se destacar, que a partir da Constituição federal de 1988, o debate sobre o movimento “Por uma educação do campo” ganhou força teórica e política de forma mais sistematizada no final dos anos 1990, mas que na prática não conseguiu reverter os problemas da educação e das escolas do campo. O compromisso assumido pelos movimentos sociais de “desfraldar” a educação do campo foi ao mesmo tempo, uma ação estratégica para avançar no projeto da reforma agrária e no seu projeto popular de um campo com desenvolvimento sustentável. Uma educação que segundo os movimentos sociais permite ampliar a escolarização dos trabalhadores para instrumentalizá-los no enfrentamento do projeto neoliberal de campo (agronegócio), ser capaz de desenvolver a produção camponesa e promover uma nova sociabilidade.

Por tudo o que foi exposto infere-se que a educação assim como a luta pela terra no Brasil dos anos pós-1980, e na atual realidade no campo brasileiro caracteriza-se como reação a uma situação de expropriação de terras e de direitos dos trabalhadores do campo. Isso denota a necessidade de entendermos a educação, a reforma agrária, e os interesses de classes que se confrontam nesta dinâmica, como algo indissociável. É sobre essa dinâmica de vida, de necessidades, e de necessitados, que os movimentos sociais do campo, cansados da permanente desigualdade do acesso à escola, e moradia digna, se posicionam com um projeto histórico para além dos interesses do capital agrário, inserindo uma proposta curricular específica para a realidade camponesa. Um verdadeiro desafio, que coloca os trabalhadores do campo, como sendo os principais protagonistas da Educação do Campo.

Desta forma, a Educação do Campo emerge das lutas dos povos do campo, no final do século XX, por ocasião do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA 1997) da I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” (2002), em Luziânia/GO, cujo evento é denominado por Roseli Caldart (2004), de “O Batismo” da Educação do Campo. Esses dois eventos possibilitaram condições para a implantação da oferta de cursos em diversas modalidades de ensino, através do Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária – PRONERA, e ajudaram a consolidar as Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo.

A Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais e comunidade civil engajada, circunscreve-se num projeto educacional que se enraíza na trajetória da Educação Popular de (Paulo Freire), que conjuntamente com a luta pela terra e reforma agrária traz as reivindicações coletivas da classe trabalhadora pela Educação. O movimento “Por uma Educação do Campo”, que reúne várias frentes sociais para construir essa nova realidade defende uma perspectiva pedagógica aliada a um projeto de desenvolvimento, para o Campo dizendo que é preciso dar respostas não só às questões teóricas, mas, sobretudo deve articular as questões inerentes à luta da classe trabalhadora do campo. Desta forma, os movimentos sociais das décadas de 1980 e 1990 passam a defender a educação e a escola pública do campo com a participação dos sujeitos coletivos do campo (dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros, ribeirinhos etc.).

Para dar crédito a esta política educacional do campo em curso, os movimentos sociais do campo têm realizado constantemente, conferências, congressos e seminários, afirmando conceitos novos sobre uma educação gestada na materialidade das lutas pela reforma agrária pela ampliação do acesso a escola. Com esse novo modelo de educação os sujeitos do campo se educam e se formam no coletivo, sustentando que as experiências da prática política dos movimentos sociais podem gestar escolas e comunidades tendo como princípio, ser este espaço um lugar de formação humana.

Nosso entendimento é o de que esta visão dos movimentos sociais do campo se opõe cabalmente, a concepção instrumentalizadora da educação a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada educação rural), como lugar de negócio, de expulsão das famílias do campo dando a entender que elas não precisavam de educação nem de escolas, porque na visão do agronegócio, para o campo brasileiro hoje se precisa cada vez menos de gente, e mais de tecnologia no campo. Essa visão mais politizada dos movimentos sociais sobre a importância da educação no pode ser vista na seguinte frase extraída do Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 2013, p. 11-12) por ocasião do 6º Congresso Nacional de Agroecologia: “Educar e formar professores, educandos e comunidade, com conhecimento necessário para compreender a realidade, e assumir o compromisso por transformações sociais, tem sido um objetivo e um desafio histórico dos movimentos sociais do campo”.

Para atingir esse objetivo foi preciso que o movimento se conscientizasse que era necessário um processo de formação crítica, e política. Daí, a educação escolar e universitária passou a ser uma aspiração dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil, de igual importância que a luta pela terra. Contudo, não se trata apenas de uma educação formal, mas sim de uma educação ressignificada, de base popular, de difusão e respeito aos diferentes saberes, de pedagogias reconhecidas no cotidiano dos movimentos sociais. Enfim, uma educação que abarca dois níveis: educação básica e o ensino superior, de forma a horizontalizar os diferentes saberes contrapondo-se à lógica dominante, e a toda e qualquer forma de opressão. Os movimentos sociais hoje já dispõem de universidades, que são as chamadas de “Universidades Populares dos Movimentos Sociais” (UPMS), o que indica uma ruptura não só de posição, mas também uma ruptura no campo epistemológico, logo um movimento contra-hegemônico de educação para o campo.

Essa ruptura de paradigmas quer seja no campo epistemológico, quer nas novas formas de organização social e política contribuiu para que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que ficou conhecido como **MST** rompesse também a base ideológica dos movimentos sociais do campo de menor dimensão política, que sua principal bandeira de luta segue sendo apenas a luta pela posse da terra. Com uma forma mais ousada e aguerrida, o MST é um movimento político, ideológico social que tem às ocupações de terras, e acampamento em rodovias, como estratégia de resistência e enfrentamento para chegar-se nas políticas de assentamentos. Criado em 1984 no Estado do Paraná (região Sul do Brasil), que por sua capacidade de organização, articulação e mobilização com todos os setores da sociedade brasileira, em muitas vezes confunde-se como sendo o único movimento do campo no Brasil.

Aliado e mobilizado, o MST passa atuar junto aos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores comprometidos com a resistência às diferentes formas de dominação, partidos políticos de esquerda, associações de profissionais da educação, setores da Igreja católica identificados com a Teologia da Libertação, e as organizações ligadas à reforma agrária. Diferentemente das ligas camponesas (movimento camponês de forte resistência no Nordeste brasileiro) dos anos cinquenta e sessenta, e dos sindicatos rurais, uma das singularidades do MST é a sua capacidade de organização, e a politização de seus militantes, que se traduz na capacidade máxima de agregação de outros segmentos sociais igualmente politizados.

Essa potencialidade explica em parte, as alianças políticas do movimento para seguir em marcha. Isto é, o MST se movimentou no interior do próprio movimento: saiu dos anos 1980 (quando sua luta era exclusivamente a demanda pela terra, com a anuência da ala “progressista” da Igreja católica, sob o lema das ligas dos anos 1960 “Na lei ou na marra”), e chega ao final dos anos 1990 empunhando as armas do diálogo, da troca de favores políticos, mas sem perder a tática da resistência.

Dessa forma, o MST chegou ao século XXI ocupando um espaço na agenda política do Estado, com uma demanda de reivindicações por políticas públicas, que, para além da reforma agrária incorporou a luta por água, saúde, segurança, saneamento básico, cultura, trabalho, habitação, direitos humanos e educação de qualidade para a escola do campo. Ao reivindicar educação e mais escolas no campo, o MST reivindicou uma matriz curricular integrada à vida, à produtividade e à multiculturalidade da diversidade do campo. O resultado de suas marchas e contramarchas, entre outras conquistas na política educacional, foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo/2002/2008, responsável por gerir a educação do campo.

Essa nova política educacional do campo no Brasil é na visão do MST, fruto da terra semeada, e germinada, da qual agora seus filhos colhem os frutos.

Se a terra representa a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, a educação é o outro instrumento fundamental para a continuidade da luta. Com isso, o Setor de Educação busca dar repostas às necessidades educacionais nos acampamentos e assentamentos. Os maiores objetivos é a erradicação do analfabetismo nas áreas, a conquista de condições reais para que toda criança e adolescente esteja na escola, isso implica na luta por escolas de ensino fundamental e médio dentro dos assentamentos, a capacitação dos professores para que sejam respeitados enquanto sabedores das necessidades e portadores da novidade de construir uma proposta alternativa de educação popular. (REVISTA MST, 2010/Nº 55, p. 16).

Percebe-se na citação acima, que esta nova perspectiva pedagógica possibilita a criação, e a ampliação na formação de educadores, e educandos não em assuntos educacionais e tecnológicos para as políticas educacionais e manejo do campo, mas, sobretudo resgata a dignidade do sujeito humano do campo, o trabalhador. A chamada Articulação Nacional por uma Educação do Campo toma a frente das lutas por políticas públicas educacionais para atender às questões específicas das populações do campo, entre elas a dignidade humana.

Neste sentido, a luta dos movimentos sociais do campo pelo direito a educação assume um duplo sentido: o primeiro é o reconhecimento existencialidade do movimento, o segundo é reconhecer, no próprio movimento, sujeitos dignos de direitos. Uma nuance que para além do intelecto, vive e revivem histórias, saberes e fazeres coletivos, que justificam a existencialidade, e a finalidade da condição de humana.

Mas nem tudo são “flores no campo” dos movimentos sociais do campo. Sabe-se que devido a sua condição de empoderamento, ousadia e resistência, os movimentos sociais do campo, em especial o MST, sofre forte criminalização dos segmentos conservadores brasileiros. Destes destacam-se a mídia sensacionalista, os donos do Agronegócio, o Estado com sua forma de opressão e repressão, quer seja através da polícia, quer pelo ordenamento jurídico, que com suas incontáveis liminares de posse, e sua lentidão nos processos de criminais, acaba por se transformar muitas vezes em cercas intransponíveis para os movimentos sociais do campo.

Neste sentido entende-se que a luta dos nos movimentos sociais do campo é uma marcha constante, por uma educação mais politizada, que torne seus trabalhadores cômicos de seus direitos. Desta forma, o MST define-se por sua condição política, social e de uma cultura específica. Sua função é revelar projetos de transformação social, porque no campo continua a existir um problema histórico e estrutural, que é o da “Desigualdade”. Neste sentido, citando Leonardo Boff (1999), o MST, tem uma “função simbólica”, porque não luta meramente por bens materiais (terra). Ele luta por projetos simbólicos e culturais, por um significado e uma orientação de ação social maior, que é o de levar as pessoas a acreditar, que quando se luta por mudanças mais gerais na sociedade, se está a construir um mundo de maior equidade social, de vida digna para todos.

Do ponto de vista pedagógico escolar, o MST tem atuado de forma específica, pela criação de escolas em áreas de assentamentos e acampamentos com o objetivo de aproximar o conhecimento da prática de vida, dos trabalhadores ligados ao movimento, através da “Pedagogia do Movimento ou Escola ativa”, conhecida também como “Pedagogia da Alternância). Uma metodologia de ensino, voltada às classes multisseriadas, que busca organizar o trabalho pedagógico com Temas Geradores, orientado pelos princípios político-pedagógicos emancipatórios de Freire (1991), a fim de superar os limites currículo escolar da “Pedagogia Tradicional”.

A Pedagogia da Alternância - consiste numa “metodologia de organização do ensino escolar do campo” que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos. Essa opção teórico-metodológica envolve uma combinação de períodos integrados de formação na escola (tempo escola) e formação na família/comunidade (tempo comunidade), flexibilidade quanto à organização do trabalho pedagógico, adequando-o à realidade de vida social e produtiva dos sujeitos educativos.

Em linhas gerais, as fontes comprovam que a educação e as escolas no interior dos movimentos sociais do campo no Brasil tem suas particularidades, mas o enredo principal de todas é semelhante: começa com a chegada de famílias a uma terra considerada improdutiva, depois elas montam acampamento, recebem as diretrizes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), e forjam um espaço de educação, que não fuja aos princípios ideológicos do movimento. É a chamada “Escola Itinerante”. Segundo dados do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), ligado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), na maioria destas escolas, não há professores formados. “Quem mostra aptidão para lecionar e sabe um pouco mais, ganha a função”. Enquanto isso, o MST pressiona o governo para que a ocupação seja reconhecida como assentamento e a escola se torna parte da rede pública e receba investimentos. Enquanto a situação não é resolvida, a escola funciona no modelo itinerante. Se os trabalhadores forem expulsos, ela acompanha o grupo para onde for.

Até aqui as fontes tem revelado um paradoxo na educação do campo mesmo nas escolas de assentamentos. O empreendimento educacional encampado pelos movimentos sociais do campo no Brasil encontra-se em meio a um tensionamento não só político, mas também de ordem estrutural. De um lado percebe-se que a pressão social e política feita pelos movimentos sociais fez com que o Governo cedesse incorporando na agenda política, o marco regulatório das Diretrizes Educacionais do Campo/2008, que em meio a muitas dificuldades e desafios vem implementando mesmo que timidamente a Educação do Campo contra hegemônica garantindo assim, o direito à educação dos sujeitos do campo.

Do outro há escolas que mesmo dentro dos territórios assentados mantém fortes elementos da educação tradicional rural. Isso porque a maioria delas é de origem

pública, isto é, pertencente ao Estado, muitos de seus professores são concursados, mas há também um número significativo de docentes sem formação específica na área, e muitos deles desconhecem a história de luta dos movimentos sociais do campo. Ressalta-se ainda, o sistema de nucleação das escolas segundo dados do (MEC/INEP/IBGE, p. 18) que nos últimos cinco anos fecharam mais de 5.000 escolas do campo. Um resultado que tem trazido sérios transtornos e prejuízo à população camponesa, pois retira o direito dos sujeitos do campo a terem sua escolarização em seu local de vida, e simultaneamente gerando um gasto ainda maior ao Estado, com a necessidade do transporte escolar.

O movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) reconhece que a presença de uma escola no campo remete a presença do próprio Estado no campo. Isso ajuda fortalecer a identidade sociocultural da população. Mas essa realidade paradoxal, senão exclui, limita em muitos aspectos, o fortalecimento da identidade social e cultural dos sujeitos do campo.

2.1.1 Movimentos Sociais do Campo na Paraíba: das Ligas ao MST

Para falar sobre os movimentos sociais do campo na Paraíba, voltamos nosso olhar para a Mesorregião da Mata Paraibana dos anos 1950-1960 com as ligas camponesas, ao Programa do Proálcool a partir dos anos 1970, seguindo os trabalhos da professora Maria E. Moreira (1997). A Mesorregião da Zona da Mata Paraibana, “Terra fértil”, não só pela granulometria e a riqueza mineral do seu solo, mas principalmente porque, nessa Zona da Mata brotou a mais abundante seiva de luta e resistência nos ideais dos movimentos sociais do campo, que teve início com as ligas camponesas. Apesar disso na década de 1950, os conflitos agrários se acirraram na Mesorregião da Mata Paraibana, como consequência da forte exploração da classe trabalhadora, expressa na miséria dos camponeses e na forte concentração de terras promovida pelas usinas, ocasionou a expulsão de muitos moradores e de foreiros das terras por eles ocupadas. Assim começa a se estruturar um movimento camponês na Paraíba, como forma de resistir à expropriação, e a exploração dos trabalhadores, do morador e do foreiro do campo lutando pelo fim do cambão.

De acordo com Moreira (1997), o movimento das ligas camponesas se intensificou por todo o Nordeste, mas sua maior força de atuação foi na Zona da Mata, especialmente nos municípios de Santa Rita, Mamanguape, Guarabira, Pirpirituba e Cruz do Espírito Santo. Mas foi no município de Sapé o núcleo de maior importância, devido ao predomínio da monocultura da cana de açúcar. Além da Liga Camponesa de Sapé foram criadas Ligas nos municípios de Alhandra, Alagoa Grande, Alagoinha, Areia, Belém, Caiçara, Campina Grande, Espírito Santo, Guarabira, Itabaiana, Mari, Mulungu, Pedras de Fogo e Santa Rita, e outros. Em 1961 foi criada a Federação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas da Paraíba, na capital, João Pessoa, que ficou conhecida como “Federação das Ligas Camponesas da Paraíba, cujo presidente era o agrônomo Francisco de Assis Lemos, e o vice, João Pedro Teixeira”. (MOREIRA, 2005, p.71).

Com o golpe militar em abril de 1964, as Ligas Camponesas foram eliminadas, e muitos trabalhadores foram presos, torturados e mortos. Em todo o país, os Movimentos Sociais entram numa longa noite escura de repressão e de silêncio ressurgindo vinte anos depois, com o processo de redemocratização nacional. As primeiras ondas de violência na Paraíba atingiram as lideranças camponesas João Alfredo Nascimento de Miriri em 1961; João Pedro Teixeira – Sapé em 1962 e Antônio Galdino da Silva, José Barbosa do Nascimento, Pedro Cardoso da Silva e Genival Fortunato Feliz em Mari em 1964 (chacina de Mari); além de João Alfredo e Pedro Inácio de Araújo em 1964, desaparecidos políticos.

Os anos de 1970 para o Brasil foram de grande fragilidade política e social; de ausência de partidos políticos de oposição; e de aumento do número de conflitos sociais no campo e cidade. Nesse mesmo período, alguns líderes religiosos, chamados “vozes dissidentes” da ala católica mais conservadora resolvem dar apoio teológico e político a essa demanda social de trabalhadores do campo. Nesse período, muitos líderes religiosos não quiseram ficar indiferentes e optaram por apoiar esses movimentos. Com isso, os camponeses ganharam o apoio da Igreja Católica.

Na Paraíba os trabalhadores do campo contaram com a intervenção direta do Arcebispo local, Dom José Maria Pires, e do bispo de Pernambuco, Dom Hélder Câmara, que através da Igreja Católica passaram a estimular a reorganização dos camponeses em torno da luta por terra, e o resgate da educação popular. Por ocasião do

surgimento dos conflitos de Mucatu na Zona da Mata, e de Alagamar, no Agreste foi criado o Centro de Documentação Popular da Paraíba (CEDOP)⁷ para registrar e sistematizar a luta dos trabalhadores do campo.

A desarticulação dos movimentos sociais do campo e a morte de muitos trabalhadores pela ditadura, nas décadas de 1960 e 1970, não significou na prática, a morte do campo. As repressões, torturas, assassinatos, prisões e humilhações tiveram duas consequências na vida dos movimentos sociais: a primeira, e mais brutal foram profundas sequelas na vida daqueles que sobreviveram ao regime (grifo nosso) afetando familiares, amigos e companheiros de luta. Uma verdadeira pedagogia do terror lembrando o *Leviatã* de Hobbes (1588-1679). A segunda teve um significado simbólico político positivo. Por meio das lutas e da politização dos trabalhadores do campo, os movimentos sociais deram passagem ao novo movimento político, a redemocratização dos anos 1980.

O movimento do Proálcool criado em 1975, por iniciativa do governo brasileiro sob a presidência de Ernesto Geisel para enfrentar a crise mundial do Petróleo e incentivar a produção de álcool combustível chega à Paraíba nos anos de 1980. Atraídos pela oferta do lucro exorbitante, incentivos fiscais, e empréstimos bancários com juros abaixo da taxa de mercado, os usineiros paraibanos investiram pesados na produção de álcool às indústrias automobilísticas. Com isso, centenas de trabalhadores foram expulsos de suas terras, para dar lugar à cana-de-açúcar, e muitos deles absorvidos como mão de obra nas usinas do álcool. A partir dos anos 1990, o Brasil afetado pela crise do petróleo perde mercado interno, e externo devido à redução no valor do barril. Com a crise do Proálcool muitos trabalhadores foram demitidos, e mais uma vez a indústria da cana-de-açúcar colocou os trabalhadores de volta à estrada. Dá-se início em mais uma saga de camponeses paraibanos, que na luta pela reforma agrária entre marchas e contra marchas saem às estradas do Brasil.

A partir de Moreira percebe-se que mais uma vez, o poder econômico e político da hegemonia canavieira aliado à ação repressora da polícia e da justiça conseguiram dismantelar a organização dos trabalhadores. Porém em alguns casos, os trabalhadores resistiram, tornando permanente a luta pela terra. O cultivo da cana-de-açúcar revelou,

⁷ Ver vídeo, CEDOP, 2016, disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=543mgiiA7z0>

pela face mais perversa do capitalismo agrário, a exploração e sujeição do trabalhador às usinas e aos engenhos. A crise do Proálcool provocou uma verdadeira desorganização na atividade canavieira, segmento mais tradicional do Vale, e do Brejo Paraibano. Moreira (1997, p.72), afirma que “nos anos 1990 foram fechadas cinco usinas tradicionais do Estado (Santa Rita, Santana, Santa Helena, Santa Maria e Tanques) e suas destilarias anexas”.

No aspecto educacional, a crise do álcool trouxe consigo o fechamento de três escolas rurais sendo duas na região do vale e uma no Brejo. Assim como a cana-de-açúcar, as escolas também estavam plantadas em áreas de usinas. Percebe-se o peso da hegemonia da dominação. Daí poder se concluir que, se de um lado houve o enfraquecimento do poder da hegemonia canavieira, de outro houve perda também no setor educacional. Ou seja, o enfraquecimento de um resultou na “morte” de muitos. Nessa guerra, os camponeses saíram perdendo.

Moreira (1997) afirma que com a política de desapropriação, os movimentos sociais recuperam o poder da capacidade de pressão, organização e mobilização, e num curto intervalo de tempo retornaram às usinas, não mais como explorados, mas muitos deles como assentados, e chama esse momento de “exitoso”. Contudo é necessário chamar atenção, para aquilo que a autora chama de “êxito” na desapropriação e no assentamento, algo que não foi fruto da capacidade organizativa dos trabalhadores, como quer os a autora, e sim uma consequência da desapropriação das usinas, decorrente de uma acentuada e irrecuperável crise nas usinas canavieiras, uma crise em proporcionalidades similares à crise do ouro branco no século XVIII, quando o Brasil perdeu mercado externo para o açúcar de beterraba em solo europeu, e na década de 1930, com a crise do Café.

Ao contrario daquilo que insiste a autora acima, o êxito na desapropriação das usinas deve-se unicamente a queda nos preços do álcool. Os ex-usineiros agora sem mercado, mas não descapitalizados agregam ao seu capital, o valor da desapropriação pago pelo Estado deslocando o eixo produtivo do Estado para o setor da indústria calçadista. Não só o Estado da Paraíba, mas também outros Estados do Norte e Nordeste seguem utilizando-se das chamadas isenções fiscais proporcionadas pelos Estados. No ramo da indústria têxtil deslocam-se para os Estados de São Paulo e Santa Catarina. Mudam-se as variantes do macrossetor (local, atividade produtiva, valor

produtivo: calçado, e vestuário, que passam a ocupar o lugar da cana-de-açúcar), mas o poder, a riqueza e o capital continuaram nas mãos da hegemonia dominante. E não se engane, junto com o eixo produtivo estenderam-se também os currais eleitorais. Se não mais através do voto direto, agora o faz pela mobilidade sociointerestadual. E, assim, chega-se ao final de mais um capítulo da história dos movimentos sociais do campo (MST) na Paraíba, na luta pela reforma agrária, cujos resultados contra sua luta foram: a) nova atividade produtiva (calçado); b) alto valor de mercado externo; c) mão de obra de baixo custo; d) produtores/industrializados mais ricos, e trabalhadores do campo mais empobrecidos, e com menos educação.

Essa é a nova roupagem da dinâmica econômica, social e política na Paraíba, dos anos 1990. Adquiriu novas formas, novos matizes, materializando-se em novas paisagens, ruínas de um império “doce”, que há décadas, já havia ruído. E o povo? Sim, o povo! Este seguiu plantando cana (em quantidades menores), criando cabras, morando nos amontoados mofados das “casas-grandes”, em sedes de associações dos assentados, no mesmo campo de uma nova era. Naquilo que diz respeito à educação e às escolas do campo (local e regional), assim como à questão agrária, dois são os elementos que sobreviveram no período da pesquisa em questão, modificando a conjuntura, sem que fosse abalada a estrutura. Em outras palavras, significa dizer que em muitos momentos, percebe-se uma ruptura, enquanto em outros, o que ocorreu foi uma forte tendência à permanência de uma e de outra. Das escolas que foram fechadas nas áreas das usinas em questão, não se tem notícia se as mesmas foram reabertas. Daquilo que se pode extrair das fontes soube-se que as crianças foram remanejadas para escolas da mesma localidade, ou para municípios adjacentes.

Os dados relativos à luta pelo direito a terra como garantia de uma vida que assegure não só a produtividade sustentável, mas igual garantia de educação, cultura, saúde e dignidade humana, na história do Brasil no final do pós-1980, apresentam crescimento em relações aos períodos anteriores. Isso não significa melhorias nem avanços na política da reforma agrária, haja vista que as conjunturas políticas, sociais, econômicas e a atual política agrária, assim como a organização e a não politização dos movimentos sociais do campo são significativamente maiores em estrutura e acessibilidade.

A atual política da reforma agrária e a atual política educacional para o campo, na Paraíba, apesar de suas reformulações reservam iguais carências e lacunas a serem superadas. Em igual proporcionalidade os movimentos sociais do campo continuam sua longa marcha. As fontes demonstram que as ações, os programas, os planos, as estratégias e as metas criadas para ambas as políticas a partir dos anos 1990, tanto em número quanto em valores são robustamente vultosos, em igual proporção também é a desigualdade social e econômica. Paralelamente, em volumes e números também vertiginosos aumentaram os conflitos no campo pela disputa da propriedade da terra, e o fechamento de escolas no campo, por falta de recursos materiais e imateriais. Na política da reforma agrária, que, pelo viés dos direitos humanos, tem como princípio máximo a vida digna, o que se viu foram multidões de vidas em condições indignas. Isso demonstra uma permanência, e ineficácia das políticas assistencialistas que nem na educação, nem na reforma agrária conseguiram romper hegemonia.

Da mesma forma, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, que tem como exclusividade promover a democratização do acesso, e permanência ao ensino em igual proporcionalidade e qualidade à diversidade camponesa, não conseguiu sequer romper as cercas do PRONERA limitando-se aos acampamentos e assentamentos do MST. Na Paraíba, a exemplo dos demais estados brasileiros, a hegemonia do capital desde a colonização tem sido a maior responsável por provocar desigualdades acentuadas no Campo. Para além da materialidade e da expropriação da terra e da propriedade, acaba por expropriar a vida de centenas, milhares de trabalhadores, por meio dos assassinatos decorrentes dos conflitos agrários, conforme denunciado na tabela nº 2, p. 67.

No aspecto educacional, a partir das Diretrizes da Educação Básica do Campo de 2008, muita coisa já foi feito. Mas ainda persiste um quadro de intensa desigualdade naquilo que diz respeito à qualidade da educação, e precariedade na infraestrutura das escolas. Nesse processo, a parcela mais jovem da população é a mais afetada, pois além da falta de estrutura nas escolas há também falta de infraestrutura na maioria dos assentamentos rurais, que possa garantir uma qualidade de vida melhor aos jovens (como escolas, áreas de lazer, oportunidades de trabalho, entre outras coisas), ainda existe o problema da “estereotipização” do campo, visto frequentemente como um espaço monótono e vazio, sem perspectiva de futuro, no qual seus sujeitos representam

o “Jeca-Tatu”,⁸ contrastando com a cidade civilizada, moderna, lugar de grandes oportunidades. No campo da reforma agrária, há também lutas e tensões das organizações e movimentos de trabalhadores do campo. Contudo, o que vem mudando é novo jeito da sociedade, e dos governantes olhar para o campo e seus sujeitos, que agora os reconhecem como sujeitos de direitos.

2.1.2 CPT & MST: em defesa dos direitos humanos, e pelo fim dos conflitos no campo

A Comissão da Pastoral da Terra (CPT) aliada principal dos movimentos sociais do campo é um colegiado de caráter ecumênico ligado à Igreja católica, que mantém vínculo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e outras igrejas cristãs como a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB, Igreja Evangélica de Confissão Luterana – IELB, Igreja Batista e outras. Historicamente, o Catolicismo romano enquanto instituição mantém-se vinculado aos diferentes espaços sociais do Ocidente, em todos os tempos. De modo que sua forma de relação com o Estado e a sociedade variou sempre de acordo com a posição em que ela ocupa em cada uma das três esferas: temporal, espacial e dimensional, sem perder, porém, sua característica essencial: dogmática e doutrinária.

Dentro da temporalidade, a Igreja Católica romana ocupou todos os espaços sociais imagináveis, do sagrado ao profano assumindo as mais variantes dimensões: política, econômica, jurídica, social, cultural e religiosa. Na dimensão política assumiu a máxima instância com o poder de chefe supremo do Estado, estendendo-se ao jurídico

⁸ Jeca Tatu, personagem criado por Monteiro Lobato (1882-1948) na obra **Urupês**. Nela, Monteiro Lobato critica a visão romântica do indígena na literatura brasileira (apresentada por José de Alencar). Trecho de Urupês: “Porque a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o aborígine de tabuinha no beíço, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé [...] doente, supersticioso, fatalista, preguiçoso e incapaz para o trabalho produtivo. O caipira é avesso ao progresso e à mudança. É incapaz, enfim, de ser brasileiro: o sentimento de pátria lhe é desconhecido. Não tem sequer a noção do país em que vive”. Para saber mais sobre as obras e personagens de Monteiro Lobato, ler: a) **Ideias de Jeca Tatu**. Globo: 2008; b) **Saci Pererê**; c) **O Sítio do Pica-pau Amarelo**. Globo: 2008. Disponível em:

<http://destaquein.sacrahome.net/files/images//lobato.jpg>. Acesso em 14 de maio, 2014.

com a Santa Inquisição. No cultural legitimou-se através do ensino, da arte, e de sua doutrinação moralista. De modo que vai se compreendendo, que ao chegar aos anos de 1970, para além dos seus pressupostos cristãos, ela não chega desprovida de intencionalidades, sejam elas políticas ou morais, sejam ideológicas, sem que sejam diminuídas sua importância e contribuição para os movimentos sociais do campo.

No Brasil, a relação da Igreja católica com a educação, e os direitos humanos, aparece em três momentos distintos. O primeiro deles acontece no início da colonização com as Missões (1534–1749), que além da catequização visava proteger os índios dos interesses mercantis da dupla coroa (portuguesa e espanhola). O segundo momento, se deu nos anos 1960 por ocasião do surgimento das ligas camponesas no Nordeste, em especial na Paraíba e Pernambuco, às quais a Igreja manifestou amplo e irrestrito apoio, rechaçando a exploração dos trabalhadores do campo. Nesse período a igreja católica ajudou na difusão dos movimentos de educação popular (MEB/MAB//PEÃO/PÉ NO CHÃO), através do método Paulo Freire. O terceiro momento acontece na década de 1970, anos de chumbo da ditadura militar, no ano de 1975 nasceu a CPT, em Goiânia/GO, para dar apoio à causa dos posseiros da Amazônia por ocasião da Guerra do Araguaia.

Convém ressaltar que esses não foram os únicos momentos que a igreja dispendeu apoio aos camponeses. A atuação da CPT nos exemplos acima mencionado justifica-se pela relevância que ela ocupa em relação à temática ligada aos conflitos no campo envolvendo os trabalhadores, e a violação dos direitos humanos, quando muitos dos trabalhadores foram presos, torturados e mortos no contexto da ditadura militar. Isso não significa que em outros momentos a Igreja católica tenha ficado alheia ao sofrimento dos camponeses. Durante o processo de redemocratização do Brasil, ela continuou lutando a favor dos camponeses e denunciando as injustiças contra os trabalhadores do campo.

Quanto às intencionalidades da Igreja católica junto aos trabalhadores do campo, não significa dizer que suas intenções eram boas ou más. Apenas se chama atenção para dizer que toda a instituição com “poder” seja ela religiosa ou não, nunca age maneira neutra ou desinteressada. No caso da Igreja Católica é oportuno lembrar, que enquanto o Brasil dos anos 1970 vivia em regime de exceção, na América Latina fervilhava um movimento libertário com adesão da ala reformista do clero latino-americano que,

influenciado pelas reformas do Concílio Vaticano II, em Roma (ITALIA, 1963) culminou na “Teologia da Libertação”. Um movimento missionário de cunho mais político, não no sentido político-partidário, mas no sentido de agir de forma política nas causas sociais da Igreja em favor do povo vulnerável, sofrido e excluído.

No Brasil, os religiosos que optaram pelo movimento libertário latino-americano, que se opuseram de forma veemente às formas de repressão e opressão no campo por parte da ditadura, ficaram conhecidos dentro da própria Igreja pela ala mais conservadora, como as chamadas “vozes dissidentes”. Isso significa dizer que os religiosos ao terem seus espaços reduzidos/limitados criaram outros espaços para expressar suas vozes, que se traduzia na própria voz do povo. Um povo que segundo a CPT clamava por justiça, terra, educação, trabalho, liberdade e vida digna. Neste sentido, a Comissão da Pastoral da Terra foi o espaço não só de apoio à marcha camponesa e aos perseguidos do regime, mas também o espaço encontrado para que os religiosos dissidentes continuassem a ser Igreja dentro da própria Igreja.

Dessa forma, a CPT ganhou força nas organizações populares do campo e esteve presente na origem do mais importante movimento social do campo no Brasil dos últimos vinte anos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Porém, desde os anos noventa, uma nova onda conservadora da Igreja fez com que a Teologia da Libertação recuasse, e que outros movimentos ganhassem espaços nas organizações religiosas. A partir desse período, a CPT continuou na sua atuação em favor dos trabalhadores do campo, refugiando-se no Norte do Brasil, mais precisamente na Amazônia, para trabalhar com as populações indígenas, ribeirinhas, tradicionais e povos de florestas.

A fim de manter viva a Comissão, no ano de 1985 a CPT criou um arquivo documental para denunciar as práticas de violência e violação dos direitos humanos, sofridas pelos trabalhadores do campo. O acervo documental encontra-se hoje sob a responsabilidade do Centro de Documentação Dom Tomás Balduino (CEDOC) ⁹ do estado de Goiás, que anualmente edita e publica a Revista intitulada **“Conflitos Agrários no Campo Brasil”**, simplesmente denominada de “Conflitos”, uma espécie de imprensa alternativa.

⁹ Disponível no site www.cptnacional.org.br/.../cedoc-dom-tomas-balduino

São várias as formas e muitos os espaços que a CPT utiliza para denunciar as atrocidades cometidas pelo Estado e a sociedade vai desde o sermão da missa litúrgica, até os espaços na imprensa falada, escrita e televisiva e às Campanhas da Fraternidade (evento anual), com temas sempre relacionados à situação, ao momento e à conjuntura social, histórica e política do país. A “Conflitos” foi mais um espaço criado para denunciar em âmbito nacional e internacional, as graves violações dos direitos humanos, sofridas pelos trabalhadores do campo e pelo povo brasileiro. Ao mesmo tempo espera mobilizar e sensibilizar a sociedade, no sentido de promover a solidariedade da família brasileira.

Através dessa revista a CPT veicula notícias sobre as questões de conflitos envolvendo os trabalhadores do campo, usineiros, grandes proprietários de terra, e o Estado. Os conflitos no campo decorrem das ocupações de terras, trabalho infantil e trabalho escravizado (violação das leis da CLT), ameaças, tentativa de assassinatos, e morte dos camponeses. São as ações de resistência e enfrentamento que acontecem em diferentes contextos sociais no campo envolvendo a luta pela terra, pela água, pelos direitos e pelos meios de trabalho ou produção. Com essas denúncias espera-se do Estado, punição e responsabilização das milícias armadas (jagunços, grileiros, paramilitares e fazendeiros).

A tarefa de documentar, divulgar e denunciar a violência no campo tem para a CPT uma dimensão teológica, com a tradição bíblica, livro de Êxodo: (3, 7-8), onde “Deus ouve o clamor e a aflição do seu povo no Egito, e desce para libertá-lo”. Esse mesmo sofrimento da tradição bíblica, segundo a igreja está presente na luta dos trabalhadores do campo, que é em si mesma um ritual celebrativo da esperança que anima o povo. Além do viés teológico, a CPT fundamenta seus registros em outras quatro dimensões: ética, política, pedagógica, histórica e científica. Na dimensão Pedagógica, que nos interessa nesta pesquisa há o entendimento de que à medida que se publiciza a realidade, ela ajuda a reforçar a resistência dos trabalhadores e a forjar a transformação necessária da sociedade.

Enquanto que para a Educação escolar do Campo, o final do século XX, e início do XXI houve avanços na legislação, para os movimentos sociais do campo ampliaram-se as lutas por ocupações de terra no intuito de cobrar os compromissos históricos do governo com um Programa de Reforma agrária ampla e rápida. Desde então, a violência tem sido uma das principais características da luta pela terra no Brasil, que desde os anos

1960 e 1970 (com o movimento das Ligas Camponesas) com o enfrentamento, e resistência à repressão dos “senhores da terra” (donos da agropecuária, e do agronegócio).

Em apoio aos camponeses, a reforma agrária, e a educação, muitas entidades levantaram bandeira contra o sistema capitalista predador, e a repressão do Estado contra os trabalhadores do campo. Uma delas foi a Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), que colocou a questão da terra no centro do debate político e teológico, com o movimento da Campanha da Fraternidade de 1980 tendo como lema **“Terra de Deus, terra de irmãos”**: uma forma de denunciar a violência sofrida pelos camponeses na luta pela reforma agrária.

Se de um lado se intensificou a pressão social por parte dos trabalhadores do campo contra o Estado, e os latifundiários, do outro aumentou também o número de vítimas da violência no campo no país dos últimos vinte anos. No caso das invasões em áreas que não podem ser desapropriadas, os trabalhadores acabam destruindo lavouras, máquinas e animais, sob o argumento de que essa é uma forma de pressionar o governo para acelerar a política de assentamentos. Nesse palco de guerra acumulam-se vítimas de ambos os lados, tanto entre policiais, fazendeiros e seus capatazes, como entre os trabalhadores do campo. Uma violência que segundo a Comissão da Pastoral da Terra (CPT), parece não ter fim conforme dados da tabela nº 2, p. 67-68.

No caso da violência e assassinatos de índios, o Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil (2012/2014) denuncia que as políticas públicas são meramente assistencialistas, que não asseguram sobrevivência digna. De acordo com o Conselho Indigenista Missionário CIMI (2010, p. 118), o século XXI entrou para a história recente dos povos indígenas no Brasil como “o mais violento das últimas décadas”. Segundo lideranças da tribo Guarani-Kaiowas do Estado do MS, entre os anos de 2012-2015, tribos inteiras de diferentes etnias foram retiradas de suas terras para dar lugar às usinas, estádios, plantação de monoculturas, e gado. Para chamar a atenção do governo brasileiro, os índios enviaram uma carta ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA, e ao Supremo Tribunal Federal – STF, ameaçando um suicídio coletivo em protesto a retirada de suas terras.

Victória Tauli-Corpuz (2015), relatora especial das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, diz que “apesar dos alertas feito às autoridades brasileiras, o Brasil não tem adotado medidas eficazes para prevenir a violência contra povos

indígena”. A exploração irregular de madeira, a morosidade da justiça em relação à demarcação das terras tradicionais vem causando sérios impactos na vida das populações indígenas. Também o uso excessivo de agrotóxicos, que continua poluindo rios e lagos vem afetando às populações ribeirinhas que sobrevivem do pescado. Somado a tudo isso estão os conflitos no campo, que vêm fazendo dezenas de vítimas anualmente também nos territórios indígenas, conforme Tabela 3, p.68.

Tabela 2

Assassinato de trabalhadores do campo decorrente dos conflitos agrários, águas e florestas, no período de 1985-2016.

Ano	Nº de vítimas	Ano	Nº de vítimas
1985	216	2001	29
1986	137	2002	43
1987	154	2003	73
1988	104	2004	39
1989	65	2005	38
1990	79	2006	39
1991	49	2007	28
1992	46	2008	28
1993	66	2009	26
1994	47	2010	34
1995	41	2011	29
1996	54	2012	36
1997	30	2013	34
1998	47	2014	36
1999	27	2015	50
2000	21	2016	23*
Total de vítimas: 1768			
*Números de vítimas no primeiro período de 2016			
Fonte: CPT – Centro Dom Tomás Balduino – (CEDOC/CONFLITOS, 1985–2016)			

Tabela 3

Assassinatos de indígenas no Brasil– 2001 a 2016

Ano	Número de vítimas	Ano	Número de vítimas
2001	19	2009	60
2002	17	2010	60
2003	42	2011	51
2004	37	2012	60
2005	43	2013	53
2006	58	2014	138
2007	92	2015	70
2008	60	2016	11*
Total de vítimas : 871			
*Primeiro semestre de 2016			
Fonte: Conselho Indigenista Missionário (Relatório CIMI, 2016)			

Os conflitos sociais no campo brasileiro nas suas mais variadas formas de violência contra os trabalhadores do campo, não são uma exclusividade do recorte temporal (1980-2016) desta pesquisa são marcas históricas do desenvolvimento agrário e do processo de ocupação do país, desde a colonização. Nessa onda de exploração, os trabalhadores do campo (posseiros, pequenos agricultores, indígenas, e outras minorias) vêm lutando contra a expropriação e especulação da mercantilização das terras, mares, rios e florestas brasileiras. Muitos foram seus movimentos: Canudos, Contestado, Trombas e Formoso, Ligas camponesas, e MST, todos eles são parte das históricas lutas pela terra e pela liberdade no campo, e que seguem em marcha no século XXI. Nesta triste saga, os movimentos sociais do campo são também memórias da capacidade de resistência, e de construção social desses expropriados, que buscam assegurar na terra, sua identidade e sua história escamoteada por uma sociedade escravista e opressora.

A violência contra os trabalhadores do campo no Brasil tem dizimado famílias e grupos inteiros, muito deles em forma de chacinas. Nas últimas duas décadas, o Brasil registrou três casos de violência no campo de grande repercussão nacional e internacional. O primeiro deles foi o da chacina da “Família Magave” em 1994 no Estado do Pará, onde cinco integrantes da mesma família foram brutalmente assassinados. Dentre eles a Matriarca da Família (87 anos, obesa, e com deficiência visual devido a cataratas, morta, esquartejada, e enterrada numa cova rasa ao lado da casa), segundo revista Conflitos – CPT. O segundo caso envolveu a chacina de Eldorado do Carajás em 1996, também no Estado do Pará, que vitimou 19 trabalhadores e agricultores, e o terceiro foi o assassinato da Irmã Doroty Steng em 2005.

Dos três casos até o momento segundo informações da CPT (2012), apenas quatro pessoas foram condenadas: dois no caso do Carajás, e dois no caso da Irmã Doroty Steng. O caso da família Magave segue sem solução, não se conseguiu sequer o

indiciamento de algum dos mandantes ou dos executores do crime. Este último caso levanta uma questão ainda mais grave, pois todos os integrantes eram de uma família “farinheira” pobre, socialmente vulnerável, que não tendo condições de constituir um advogado, não teve sequer o apoio do Estado por parte da Defensoria Pública, um direito público assegurado constitucionalmente para que qualquer cidadão faça uso dele, mas que ao mesmo tempo vem sendo negado pelo Estado. Os três casos supracitados foram denunciados pela Comissão da Pastoral da Terra CPT à Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH, 2012) em seu relatório anual disponível nos sites¹⁰.

Entretanto, se a violência gera a morte, gera também formas de luta, e de resistência contra a morte. Os Movimentos sociais do campo são produtos dessa contradição, de modo que a negação e, a expropriação deixou de ser exclusividade dos retirantes do campo, para ser também uma luta dos movimentos sociais a partir da cidade. Um direito construído e conquistado nas ruas e estradas do país, como forma de recapturar o espaço, e o tempo (no campo e na cidade). Novas formas de resistência e enfrentamento daqueles que já lutaram, e de quem resolveu lutar pelo direito à terra livre e ao trabalho liberto.

A Comissão da Pastoral da Terra (CPT), juntamente com os movimentos sociais do campo continuou a se movimentar com a mesma intensidade que se movimentou o bombardeio público brasileiro pela grande imprensa, com constantes noticiários, sobre a violência no campo: fosse pelas relações de conflito, através dos confrontos, fosse pelas situações da exploração de trabalho, revelando que o crescimento econômico das políticas neoliberais do agronegócio está longe de garantir condições dignas aos trabalhadores do campo. Em outras palavras, o Agronegócio tem significado a morte dos camponeses mais pobres.

A impressão que fica desse sentimento de indignação é o de que a situação de opressão e exploração do latifúndio hegemônico, que teoricamente tenderia a desaparecer com a chegada dos governos de esquerda ao poder (eles que sempre estiveram ao lado dos camponeses), em nada mudou quanto ao tratamento dessa questão no campo. Neste sentido a CPT, os movimentos sociais do campo, e outros segmentos

¹⁰ <http://www.oas.org/es/cidh>
<http://cptnacional.br>
<http://cnv.gov.br>

da sociedade civil continuam cobrando um contra-ataque do governo brasileiro ao inimigo maior dos trabalhadores do campo, “o latifúndio”, mas o que se assiste é a complacência do governo.

No âmbito dos direitos humanos, a chacina de Eldorado de Carajás foi considerada como sendo o maior atentado à vida, e a mais grave violação dos direitos humanos no Brasil pós-regime militar. Este sentimento de indignação foi alvo de uma moção de repúdio feito pela CPT nas páginas da Revista Conflitos 2008 (17 de abril de 2008, p.56), contra o ex-secretário de segurança pública do Estado do Pará na época do massacre, o Sr. Paulo Celso Pinheiro Sette Câmara, que doze anos após comandar o massacre em Carajás viajou para proferir palestra na Alemanha, cujo tema era “Criminalidade e violência: desafios para o Brasil”, por ocasião do IX Simpósio sobre “Segurança Pública e Sociedade Democrática na Alemanha x Brasil”.

Diante disso, a CPT mostrou-se estarelecida com o convite dirigido ao senhor Sette Câmara, e na pessoa do Excelentíssimo Reverendíssimo Bispo de Goiana – GO, Dom Xavier Gilles de Maupeou d’Ableiges enviou uma carta à Fundação Konrad Adenauer (Alemanha) solidária ao Brasil na ocasião do massacre pedindo que a mesma interferisse contra tal abuso. Diz a nota: “O convite ao senhor Sette Câmara para falar neste Simpósio é uma agressão à memória das 19 vítimas tombadas pelas balas da Polícia Militar do Estado do Pará” (CPT, Goiânia, 17 de abril de 2008).

No Brasil, essa relação proximal da Igreja Católica com a classe sofrida do campo e da cidade que adentra o novo século, não é algo novo. Cabe esclarecer que se que a relação da Igreja com a terra e com quem nela vive e dela sobrevive, não começou com o movimento das ligas camponesas dos anos 1950-1960, nem mesmo nos anos 1970 com a Teologia da Libertação, ela perpassa toda a história do Brasil, por conta do antagonismo gerado na formação do sistema colonial, mas que enfrenta resistência dentro da própria instituição Igreja.

Esse sentimento é compartilhado pela CPT em uma frase na revista (Conflitos, 2009, p. 14) que “há muita gente do clero que não apoia esse trabalho”. Esse desabafo da CPT deixa claro que ela já não anda com o mesmo fôlego dos anos 1980, e 1990 sendo hoje uma Pastoral mais de fronteira. Isto é, atuando em espaços limites, quer seja na área de conflitos no campo, quer no interior da própria igreja. Todavia segue

acreditando que sua atuação nos movimentos sociais do campo tem como objetivo ajudar as pessoas na luta junto às comunidades afetadas pelos conflitos no campo. Um instrumento de denúncia que cumpre a função de dar visibilidade às diversas agressões sofrida pelos povos do campo.

A favor da atuação da CPT junto aos movimentos sociais do campo, Caldart (2000, p. 16) ressalta a importância da CPT afirmando que a Pastoral contribuiu decididamente na organização e na luta dos trabalhadores do campo, em especial na “organização e formação do MST”. Salienta que as CEBs haviam se tornado um lugar no qual os trabalhadores se encontravam e organizavam as suas lutas.

Convergente ao pensamento de Caldart está Stédile & Mançano (1996, p.335), que ao falarem da importância do trabalho ecumênico da CPT afirmam que a divisão religiosa (progressista x conservadora) poderia ter criado diversos movimentos de camponeses e não o unificado MST. Para Stédile, sem a CPT, os camponeses teriam se organizado, mas essa ação não desembocaria na criação de um movimento com tamanha força política como foi o MST. Para o líder e ativista dos Sem Terra:

“o primeiro fator que permitiu o surgimento do MST foram às lutas pela terra, o segundo foi o trabalho de base começado em 1975 no Centro-Oeste, e espalhando-se por todo o país. O terceiro foi sua atuação política integrada às lutas dos setores populares e urbanos, como os operários”. (STÉDILE, 1996).

As afirmações dos autores acima reforçam nosso entendimento de que, tanto a CPT, quanto o MST, e o PT são uma expressão do catolicismo pós-conciliar, que surgiu quando padres e bispos vinculados à Teologia da Libertação perceberam que dentro da instituição Igreja teriam limites para suas ações políticas. Desta forma a CPT surge como uma das formas do catolicismo militante, com uma base milenarista mística, na moral da redenção dos pobres e oprimidos. Pode-se afirmar ainda, que uma das expressões da CPT, e dos movimentos militantes de esquerda análoga aos movimentos messiânicos foi à importação das formas litúrgicas de manifestações de massa, da igreja católica tradicional ampliada das romarias da terra, que seriam as variantes políticas das procissões religiosas.

Cumpramos esclarecer que a CPT, e o MST não enfrentam resistências apenas no segmento religioso, o desenvolvimento das suas ações tem sido submetido a críticas da opinião pública e de alguns teóricos, que questionam os rumos tomados pelo movimento. Se por um lado, a luta pelo direito a terra é legítima, por outro, alguns dos

meios utilizados pelos movimentos sociais do campo, em particular o MST com o apoio da igreja, para promover sua luta geram muita polêmica na opinião pública. O uso da violência (invasão de propriedades, depredações, incêndios, furtos, violência contra animais das fazendas) no processo das ocupações reforça o discurso da criminalização contra os movimentos sociais do campo.

Martins (2005, p.105) afirma que “o MST distanciou-se das aspirações camponesas para se aproximar de grupos de mediação, compostos basicamente por grupos políticos de classe média de ideologias que não fazem parte do cotidiano dos trabalhadores rurais”. Entre estas estão ideologias político partidárias de esquerda, que o MST tentou introduzir esse referencial ideológico nas lutas camponesas desvirtuando a utopia camponesa perdendo com isso, a possibilidade real de transformação da estrutura agrária brasileira e criando um desencontro entre as aspirações de trabalhadores do campo do MST e da CPT. Essa crítica ao MST também é verdadeira dentro da própria base de algumas entidades sociais como a CONTAG, FETRAF-SUL e MAP, que repudiam a forma política de atuação do MST. Para essas entidades, a luta dos trabalhadores do campo deve ser a de seguir lutando por terra e educação, sem a interferência de partidos políticos.

Do outro lado, o MST revela que ao contrário da crítica apresentada por Martins (2005) a importância dessas assessorias e dos mediadores, que contribuíram para o desenvolvimento da consciência ideológica e política do Movimento tiveram um papel fundamental para a “criativa união da religiosidade com o socialismo, uma das mais importantes marcas do MST”. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) reconhece a autenticidade do incondicional apoio da CPT, dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, e dos próprios trabalhadores agricultores, mas em suas avaliações finais conclui que essas instituições muitas vezes representam um limite ao campo político da luta pela terra. O MST ressalta ainda, que no caso da Igreja Católica existe a dependência hierárquica de alguns padres politicamente comprometidos com os movimentos populares, mas submetidos às Dioceses e aos bispos, que em momentos de retração popular e conservadorismo político acabam travando a atuação política dos religiosos engajados.

Nessa disputa político ideológica é importante reiterar que no Brasil, com o processo de redemocratização no final dos anos 1970, as ideias e práticas vinculadas à

Teologia da Libertação tiveram forte influência nos movimentos sociais e de trabalhadores. É fato ainda, que os anos pós 1980, esses ideais foram marcados pela reorganização popular da sociedade brasileira, e a entrada em cena de novos personagens. Na reorganização partidária o personagem novo foi o PT, e nos movimentos sociais o MST. Esses dois personagens aparecem como sendo a grande novidade tendo por base, sindicalistas, intelectuais, militantes das esquerdas vinculados ao partido comunista, e a religiosos ligados à Teologia da Libertação. Essa composição, que pode ser considerada como “salvo-conduto” do MST praticamente irá se reproduzir na criação de outro movimento sindical político não menos alargado, a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Com as bases mais alargadas politicamente, o MST se distancia das bases dogmáticas católicas buscando um caminho mais laico e autônomo, mas não totalmente independente. Isto é, o MST alia-se a movimentos cristãos e políticos, mas sem submeter-se a nenhum deles. Essa postura, o destaca dos demais movimentos sociais do campo.

Outro fator não menos relevante a ser considerado nesse embate de forças foi o crescimento apostólico da militância das “Igrejas Pentecostais Evangélicas”. Um movimento denominado de “carismático”, hegemonicamente vinculado à dimensão espiritual, e pouco preocupado com as lutas políticas e à transformação social. Esse novo elemento dentro dos movimentos sociais enfraqueceu não só a presença apostólica da CPT nos assentamentos, que ficou restrita às missas e celebrações, como também reduz a participação dos trabalhadores às ações políticas do MST.

Em síntese salvaguardando as mais variadas concepções conclui-se que essa junção tripla (movimentos sociais, partidos de esquerda e religião) com base nas teorias políticas marxistas, que tantas vezes aparece na história como contraditória foi capaz de atrair nas práticas e ações dos movimentos sociais do campo o apoio das classes não ligadas as atividades do campo, como movimentos sociais do mundo urbano (setores da Igreja, sindicalistas, segmento universitário, outros). Com isso alargaram suas bases dentro e fora dos movimentos sociais dinamizando novos conceitos de classe, solidariedade e comunidade, reflexão crítica e fé na libertação humana. Uma nova forma de fazer política, criando novos laços de solidariedade e de relacionamento humanos. Uma luta, que deve estar sempre buscando por justiça social, dignidade e direitos dos trabalhadores do campo.

CAPITULO 2

3 PRAZER! MEU NOME É EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas tratada como política compensatória. Suas demandas e sua especificidade nas últimas décadas vêm sendo objeto de pesquisa no espaço acadêmico, e na formulação de currículos diferenciados para esta modalidade de ensino. A educação para os povos do campo sempre foi trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo. Entretanto cumpre justificar, que esse deslocamento da educação da vida cotidiana não é privilégio da educação, e das escolas do campo. Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica.

O que nos move nesta pesquisa é o desejo de apresentar a Educação do Campo, como uma política pública que nos últimos anos vem se concretizando no Brasil, mediante a ação conjunta do Governo e sociedade civil organizada, em particular os movimentos sociais do campo. Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro.

A urgência de uma educação do campo, pública, gratuita, e de qualidade para os sujeitos do campo no Brasil, se afirma cada vez mais, quando se sabe que a cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, a formação de professores e a produção de materiais didáticos. Essa visão que tem permeado as políticas educacionais parte do princípio, de que o espaço urbano serve de modelo ideal para o desenvolvimento humano. Esta perspectiva contribui para descaracterizar a identidade dos povos do campo, no sentido de se distanciarem do seu universo cultural.

Não é sem sentido, que a vinculação dada ao I Encontro de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA/1997), e a Primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo de (1998) como sendo o “Batismo” da educação do campo deve-se a insatisfação dos movimentos sociais do campo, de instituições universitárias e científicas, com a educação básica e superior daquele contexto destinada às populações

do campo brasileiro. Esses dois eventos seguidos de seminários e congressos educacionais (regionais, estaduais e municipais) sustentam o debate sobre a implementação de uma educação básica que pudesse garantir demandas específicas à educação e aos sujeitos do Campo.

Esse enunciado nos permite evidenciar pelos anais da história da educação brasileira, naquilo que diz respeito à educação às populações do campo, que o Estado tem negado permanentemente, o direito a uma educação de qualidade social; que ao fazer teve como objetivo minimizar o analfabetismo por força de interesses internos e externos do capital; de preparar mão-de-obra para a agricultura convencional ou para subsidiar o projeto de Brasil urbano industrial no contexto internacional dos países em desenvolvimento. Até os anos 1980, a educação escolar em sentido amplo (quer seja no campo ou na cidade) no Brasil, se revelou de forma vertical, e hegemônica padronizando seus métodos e conteúdos. Nesse tipo de educação predominaram princípios e valores burgueses e urbanos. Uma educação que não valorizava a identidade, a cultura, a vida, e a especificidade da diversidade camponesa, não por maldade ou desinteresse, mas porque questões como essas não estavam pensadas para a educação naquele contexto.

A partir dos anos 1980, com a difusão da “história cultural” (movimento historiográfico) que inovou o paradigma da História no mundo, embora até hoje não possua uniformidade entre os historiadores foi possível repensar alguns conceitos para além das instituições, e das estruturas de poder. Houve um deslocamento do interesse pelos eventos factuais, e dos grandes homens, para as pessoas, acontecimentos e sentimentos comuns. A História da humanidade passou a mover-se, mais pelas contradições e menos pelas paixões, nasce o protagonismo dos chamados grupos “Subterrâneos de Halbwachs (2004)”; “O Silêncio dos Vencidos de Edgar de Decca (1994)”, e outros. Desta forma, chegamos ao final do século XX e na primeira década do século XXI, com um novo contexto educacional, gestado por forças sociais, políticas, e sindicais, organizadas na sociedade civil.

Para Molina (2003, p. 238), a educação do campo “é um conceito avançado e inovador para o Brasil, na medida em que se instituiu em meio à efervescência de propostas reivindicadas pelos movimentos, ao mesmo tempo em que se tornava um bem público e ampliava o campo dos direitos”. Seguindo Molina percebe-se, que a inovação

da educação do campo não reside apenas no âmbito conceitual, e legal (a migração do termo educação rural para educação do campo), ela institui-se como instrumento de contraponto ao modelo de educação de vocação agrária, que legitimava a permanência do homem no campo para fins exclusivo da produção, mas sem participação na vida política e social. Daí, porque a educação do campo passa ser um desafio na agenda política do Estado, com vistas à promoção da universalidade do direito a educação, do acesso aos bens culturais adequados à dignidade da diversidade do campo assegurando desta forma o reconhecimento desse espaço de vida social, que pudesse acolher as diferenças na igualdade.

Esse movimento da educação do campo ganhou força com a promulgação do **Artigo 205** da constituição federal de 1988, que atribui a educação como “Dever do Estado”. Embora a constituição não mencione de forma específica em nenhum de seus artigos a educação do campo, os pressupostos de gratuidade, laicidade, igualdade e universalidade desse mesmo artigo flexibilizam, e asseguram a extensão do direito à educação do campo. Todavia, a educação do campo provoca olhares distintos sobre sua origem e sua forma de ser dependendo do olhar de quem a vê. Como educação oriunda das lutas de classes, ela passou a ser uma estratégia útil tanto para os movimentos de lutas sociais como para o estado. Para a compreensão desse desenvolvimento lógico e histórico desta afirmação faz-se necessário apontar pelo menos duas formas distintas, de entender a educação do campo.

A primeira está pautada na construção do movimento por uma educação do campo definida com o propósito de conceber uma educação básica do campo voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados resistam contra a exploração e a expropriação.

A segunda forma de compreender a educação do campo busca uma fundamentação teórica e um posicionamento político, com a qual também concordamos, e pode ser apreendido na elaboração de Vendramini (2008).

As questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo visando uma crítica ao paradigma moderno propõe ampliação nas condições de construção de um projeto de educação emancipatória, centrado na educação e nos seus sujeitos; na educação e o espaço vivido; na temporalidade; na educação como relação entre ciência e saberes; na relação sujeito e objeto. Tais aspectos ou noções se aproximam, a nosso ver, de uma concepção pós-moderna, a qual desencadeia práticas relativistas,

subjetivistas, pragmáticas e imediatistas, não conseguindo alcançar os reais problemas da educação e do campo. A educação do campo deve ser considerada como uma particularidade do universal. Para compreendê-la, precisamos usar o recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular. Consideramos que a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade. (VENDRAMINI, 2008, p. 6- 8).

Em convergência ao pensamento de Vendramini, Caldart (2002, p. 26) afirma que um dos traços fundamentais da constituição do movimento por uma educação do campo, e também para sua conceituação foi o de lutar por políticas públicas que garantissem o direito por uma educação que fosse no, e do campo. “**No**” o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; “**Do**” o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Consideramos ainda, que a educação do campo é parte orgânica de algumas pedagogias “contra-hegemônicas” por carregar em sua origem e desenvolvimento, elementos desta totalidade a partir de aproximações teóricas e ou práticas, e principalmente, por ter sua origem nos movimentos sociais. Em relação a outras pedagogias (neoliberais progressistas, e as conservadoras), ela mantém relações de influências recíprocas, e é uma tática política de ampliação da educação em quantidade e qualidade para a classe trabalhadora. A educação do campo surge com forte influência do movimento de educação popular, da Teologia da Libertação (dos anos 1970) e das pedagogias da prática, o que pode ser constatado em seus princípios. Esta educação pode ser entendida como um processo de educação contra-hegemônica principalmente por estar pautada na educação de massa e de classe, também chamada de “educação popular” voltada para a transformação social a partir de princípios humanistas. A educação do campo aproxima-se da educação popular em dois sentidos: na luta pela escola pública e no movimento de educação para o povo, com o povo, e a partir do povo. Esse repensar educacional para o campo é, portanto, em si mesmo um ato político. Isto é, uma educação que forma, educa, emancipa, e liberta.

Nessa dialética há que se considerar também a relação entre Educação do MST e a Educação do Campo como uma relação de influências recíprocas (governo e sociedade), mas que apresentam semelhanças e diferenças que correspondem ao

desenvolvimento histórico e à perspectiva de projeto de sociedade apontado por cada uma, e se faz necessário delimitar essa diferenciação entre ambas.

A Educação do Campo está pautada na educação do camponês, que embora tenha sido alavancada pelos movimentos sociais do campo, entre eles o MST, ela ocupa um espaço na agenda oficial do governo na perspectiva do desenvolvimento social e humano do campo e de seus sujeitos. Neste sentido entende-se que a educação do campo na perspectiva dos movimentos sociais foi uma estratégia para garantir inicialmente, o acesso à educação. Que fundamentalmente contribuiu para a universalização da educação na perspectiva da emancipação humana contrapondo-se à posição conservadora de educação defendida pelo estado e pela elite brasileira do campo, que mantinha uma educação com uma finalidade única: fixar o homem no campo, para que ele estivesse sempre a serviço da reprodução do capital.

Já a educação do MST, embora agregue esses mesmos fatores é fundamentalmente uma educação de classe política pautada na luta de classes pela especificidade da luta pela terra, e pela ocupação de espaços políticos, inclusive nos quadros de cargos do Governo. Ao contrário da educação do campo, a educação do MST não ocupa lugar oficial na agenda do Estado nem mesmo aceita esse modelo educacional do campo. Por isso segue reivindicando do Estado uma diretriz curricular própria de acordo com suas convicções ideológicas. Nessa relação governo e MST observa-se ainda, uma nítida disputa pelo “Poder político”, que acaba por disputar também os interesses do Campo: educação, epistemologias, produtividade, e espaços de poder político no campo. Há que lembrar ainda que por trás desses dois (Governo e MST) está também às igrejas, em particular as de denominação católica, que desde os anos de 1960 misturam o cristianismo com o marxismo e com o latino-americanismo.

A partir da análise realizada foi possível identificar elementos das diversas tendências e perspectivas pedagógicas que compõem a concepção de educação do campo. Algumas perspectivas são teoricamente incongruentes como as pedagogias neoconservadoras, e a pedagogia da alternância em relação à educação do campo tendo em vista a posição dos movimentos de lutas sociais do campo. Já as pedagogias contra-hegemônicas são bases, e alicerces para uma educação do campo que busca se construir como uma educação para os sujeitos do campo, e com os sujeitos do campo. Outra especificidade é que a educação do campo ancorada nos movimentos sociais do campo,

entre eles o MST tem sido responsável por agrupar, agregar, organizar e elevar o padrão político e cultural dos sujeitos do campo através da alfabetização, e politização de seus sujeitos, como um ato político de ler o mundo (FREIRE, 2004). Isso a diferencia das pedagogias mais conservadoras dos anos 1980 e 1990 tornando-a cada vez mais eclética, complexa, e desafiadora para os padrões hegemônicos.

Na perspectiva do Estado há que se considerar, que a educação do campo tem sido mais uma das táticas para atingir as metas quantitativas estabelecidas atribuindo ênfase à Educação Básica destinada à maioria da população, que privilegia o desenvolvimento de aptidões ou competências assentadas no aprendizado do cálculo, da leitura e da escrita instrumentalizando minimamente os indivíduos para que sejam “incluídos” na organização produtiva no tempo e do modo necessário para a sobrevivência do sistema social do capital. Na maioria dos documentos normativos do Estado, a educação do campo identifica sua orientação no conjunto das políticas focais e fragmentárias próprias do estado em sua fase neoliberal, cuja função básica é facilmente identificável com as recomendações dos organismos internacionais: educação como segurança e como meio de alívio da pobreza.

3.1 Educação do Campo no contexto da Redemocratização do Brasil

Observa-se que a trajetória de luta política pela abertura política e educacional no Brasil foi violenta e que a efervescência dos movimentos sociais do campo foi contida com coerção. Há vários tipos de violência e de coerção: uma delas foi dada pela construção do falso consenso, que quando analisada pela ótica das classes populares permite desvelar os mecanismos de recomposição da hegemonia. Outro elemento de controle social e coerção importante é a Escola do campo que está quase sempre de acordo com a correlação entre as mudanças na direção do desenvolvimento econômico (o grau de desenvolvimento das forças produtivas) e o reordenamento político através de políticas educacionais e projetos políticos pedagógicos que garantem a função social da escola (com forte expressão da luta de classes). Uma mediação “consciência-mundo” para a solidificação das concepções e propostas de educação hegemônica.

A inflexão educacional sofrida pelo golpe de 1964, que levou ao fechamento e a desarticulação dos canais de participação, e representação da sociedade civil, e dos movimentos sociais impôs limites e controle aos segmentos populares, que tiveram muitas de suas lideranças perseguidas, presas, torturadas, exiladas, e mortas. As universidades sofreram intervenções, o analfabetismo e os conflitos sociais no campo e na cidade continuavam a desafiar o governo militar. Para elevar o Brasil à condição de potência no cenário internacional, o regime organizou ao longo dos vinte anos várias campanhas de alfabetização com o intuito de sanar o analfabetismo, e colocar o País no rumo de um desenvolvimento nacionalista e do progresso. Para a implementação do modelo de modernização, e de educação, o regime civil-militar brasileiro usou de todos os recursos possíveis: cerceamento de direitos ao silêncio das vozes dissidentes, e uma noite sem fim se estabeleceu no país.

Mas como toda a história humana é um processo, o regime civil militar não conseguiu garantir a sua eternidade. Com a desaceleração do ritmo de crescimento do modelo econômico baseado na modernização autoritária das relações capitalistas de produção, apontando definitivamente as crises do regime, o império colonialista do “Norte” começa a ruir, e passam a ressurgir as vozes do “Sul” silenciadas pela ditadura inaugurando um novo modelo de sociedade, de educação e, conseqüentemente, a constituição de novos direitos, dos quais o regime anterior não conseguiu dar conta nem se propôs fazê-lo. Desta forma, no raiar dos anos 1980, o regime civil-militar dá sinais de enfraquecimento, não suportando a pressão dos movimentos sociais do campo, dos intelectuais e acadêmicos e sociedade civil engajados na luta por participação política, e por políticas públicas, entre elas a educação do campo abriu espaço para o processo de redemocratização do país. A partir desse período a luta por educação escolar no campo e pelo combate a violação dos direitos humanos se tornou uma bandeira importante na agenda política dos movimentos sociais, e educacionais do país.

Somam-se nessa luta, um conjunto de esforços de professores, pedagogos, que passam a organizar seminários, simpósios, com o objetivo de favorecer a participação dos educadores e da sociedade na discussão de um projeto educacional mais amplo para o país e para o campo. Surge então, um universo de possibilidades à educação do campo, e para os direitos humanos, mas aumentam também as impossibilidades devido aos contra ataques das forças hegemônicas, que reforçaram suas bases “milicianes”, expulsando, matando e aterrorizando os trabalhadores engajados da luta do campo.

O fim do regime civil militar no Brasil não foi uma imposição direta das massas populares, nem mesmo uma tomada de poder pelos partidos com inclinação à esquerda, e sim um acordo entre as elites dirigentes do país. Razão pela qual, talvez o Brasil não tenha conseguido lograr rupturas mais profundas nos campos da educação, do social, do econômico, e da elite dominante. Apesar de ser uma importante vitória dos trabalhadores brasileiros, o modelo de uma nova sociedade foi abortada ao longo do processo por permitir que forças não proletária liderassem a chamada transição democrática. Mesmo assim, a década de 1980 viveu até o seu final, uma grande participação popular simbolizada pela ação políticas dos movimentos pró-constituintes, que marcaram as ruas e praças do país, com greves e mobilizações disputando um novo projeto de sociedade.

Ainda que a vaidade ideológica da esquerda política queira reivindicar aos movimentos sociais, e outros segmentos civis a “virada de página” dos anos 1980 sabe-se que em sociedades de culturas colonialistas, de poder quase que impenetrável como era o Brasil nos anos 1980, dificilmente os grupos subalternos teriam força e coesão política para tal feito. De modo que não se observa mudanças profundas nem na estrutura política, nem na educacional, mas se admite a participação de uma parte da sociedade, em especial dos movimentos sociais do campo. A outra parte seguiu por conta da base da opressão e da dominação, onde suas raízes são por demais ramificadas em todas as esferas da sociedade, para ruir de uma hora para outra. Dessa forma o processo de redemocratização no Brasil se deu muito mais com e “paz negociada” entre os partidos políticos (Aliança Renovadora Nacional – ARENA, e o Movimento Democrático Brasileiro – MDB), ambos criados durante o clima preparatório do regime, onde o primeiro tinha como finalidade dar sustentação política ao governo militar, e o segundo abrigar opositores no durante e pós-regime.

Na estrutura política, apesar da mudança de regime não houve rupturas, pois suas lideranças estavam por demais comprometidas com determinadas práticas do antigo regime, que não conseguiram ultrapassar a fronteira dos mandos e desmandos não mais dos coronéis de 1930, mas revestidas na nova roupagem dos latifundiários, e da corrupção. Das forças políticas mais atuantes da época estava o PMDB (Partido político que renegocia o fim do regime em 1984) cuja figura política maior era representada pela pessoa do então Senador Tancredo Neves, o mesmo que apoiou o

parlamentarismo de 1961, quando impediram o presidente João Goulart de assumir a presidência da república no regime presidencialista.

Como na política não existe coincidência, na década de 1980, os conservadores políticos da redemocratização buscavam limitar significativamente a participação da sociedade nas decisões políticas do país, de modo que retomaram o caminho de volta assumindo o controle político, econômico e social do país. Uma analogia, ou o retorno daquilo que o historiador Bóris Fausto chama de “Aliança de compromisso” da década de 1930. Uma típica situação em que as velhas forças políticas estavam morrendo, mas as “novas” ainda não podem nascer. Daí, o que se tem, é uma força mediadora recheada de elementos (novos e velhos) servindo de equilíbrio entre o antes e o depois, o hegemônico e o contra-hegemônico que serviu muito mais para reforçar valores e paradigmas já existentes, acirrando ainda mais os conflitos entre trabalhadores do campo, e a bancada ruralista.

Essa nova reconfiguração do regime político no pós 1980 provocou uma dupla resistência no campo brasileiro: de um lado, a hegemonia agrária da dominação; do outro, os trabalhadores do campo mais afetados por essas transformações. O endurecimento do conflito entre os donos do capital, do trabalho e do poder ampliou a dinâmica da luta de classes acirrando os conflitos numa luta polarizada pela propriedade da terra: de um lado os movimentos sociais do campo, do outro os ruralistas, que até hoje se percebe esse jogo tanto na estrutura política quanto na estrutura agrária.

A intensificação da resistência dos camponeses, em parte deve louvor à constituição de 1988, evento importante que expressa e resume as principais ideias e o significado de um momento que de certa forma demarca a emancipação do campo, e dos camponeses do “Brasil colônia”. Uma emancipação não mais nos moldes político, e territorial de 1822, mas no sentido das mentalidades, que atravessam o tempo da colonização. Além disso, o Art. 5º estreia a noção dos direitos invioláveis e inalienáveis, sobre os quais alicerça a dignidade humana; no Art. 6º a garantia dos direitos sociais, entre eles a educação, seguida pelos Artigos 205, que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e ainda os artigos 208, e 214. A Constituição de 1988 é por assim dizer, o marco referencial desse período, pois reforça a participação da sociedade civil e tem como fruto dessa jornada o nascimento do maior e mais organizado movimento social do campo o MST (1984), que na década de 1990 com o

governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2003) intensifica a luta pela educação do escolar do campo, pela política da Reforma Agrária, dos direitos humanos e das políticas públicas, de forma mais aguerrida às desigualdades sociais do campo.

3.1.1 A Educação do Campo no Brasil no pós-1990

A partir da constituição cidadã de 1988, o Brasil passa a viver um período de transição entre o século XX e XXI. A educação do campo passa a viver uma nova era, com novos atores e protagonistas (professores e gestores) passando interferir cada vez mais no processo de ensino e aprendizagem, e alargando horizontes para que num curto espaço de tempo, o educando viesse ser também “agente” do processo educativo. Em certa medida, isso se tornou possível graças à utilização generalizada das ferramentas digitais, seguida pela ressonância mundial da década da educação, soprada pelos ventos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (DELORS, Jacques Delors. **Conferência de Jomtien – 1990**)¹¹ que define os quatro pilares da educação (Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver com os outros; Aprender a ser) devendo ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos, entre eles o Brasil.

Todavia, a Conferência de Jomtien não traz especificidades da educação do campo, mas pela amplitude dos quatro pilares percebe-se que metas desse porte defendidas no âmbito da UNESCO envolvem conhecimento, comportamento, conceitos, procedimentos, valores, atitudes, saberes e fazeres, que podem perfeitamente ser adequadas dentro da modalidade educação do campo, seja ela escolar ou não escolar, como condição indispensável para que as comunidades do campo tenham a

¹¹ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) realizada na Tailândia no ano de 1990 foi um plano de ação envolvendo os estados e organismos internacionais para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. O objetivo desses quatro pilares na presente declaração era o de ampliar o conceito de educação, para além da informação ou do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual. Isto é, a Educação a partir dos anos 1990 deveria primar pela melhoria da qualidade (e da eficácia) na reforma educativa, a fim de abarcar toda a formação humana e social da pessoa, em particular às nações colonizadas e subdesenvolvidas.

possibilidade de progredir na consolidação dos seus direitos, dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social.

Convém ressaltar que o “aprender a aprender” da Conferência de Jomtien pode ser apresentado também como a possibilidade de um ser competitivo para o mercado de trabalho. O lema envolto por um discurso humanista, porém de termos vagos sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação adaptativa do indivíduo na sociedade vigente. Formar indivíduos criativos nesta perspectiva significa desenvolver a capacidade de encontrar novas formas de ação e resolução de problemas que permitem melhor adaptação ao processo de produção e reprodução do capital.

Na visão da UNESCO são três os grandes desafios para a educação do século XXI: o desenvolvimento humano sustentável; a compreensão mútua entre os povos; e a vivência concreta da democracia. E ainda, atrela o desenvolvimento econômico não mais às necessidades de expansão do capital, mas sim à educação e a ciência, o que justifica dizer que estamos na sociedade do conhecimento e da informação. Esse discurso é muito limitado e irreal e isso pode ser constatado através das experiências desenvolvidas nos países ditos do “terceiro mundo” em conjunto com a UNESCO, UNICEF, etc.

Projetos como esses se pautam no desenvolvimento humano sustentável tentando convencer as pessoas que viver bem e com qualidade de vida é adaptar-se às condições locais de forma a potencializar o que eles podem oferecer para serem explorados de forma sustentável. Que compreensão mútua entre os povos é a aceitação e o respeito à condição de cada um e que a experiência da democracia se concretiza com o voto e a pluralidade dos partidos políticos. Sabe-se que esse é um discurso hegemônico enganador, pois não há possibilidade de materializar e superar os desafios da educação do campo, sem uma transformação radical de um projeto de equidade social e distribuição de renda para os sujeitos do campo.

Também a **Convenção de Viena (1993)** não traz orientações à modalidade da educação do campo, mas legitima a noção de indivisibilidade do direito a educação como um direito humano, cujo preceito deve se aplicar tanto aos direitos civis e políticos, quanto aos direitos econômicos, sociais e culturais, já assegurados pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC/1966) não por acaso ratificado em 1992. A Convenção de Viena recomenda ainda que seja criado em

cada Estado parte, um Programa Nacional de Direitos Humanos enfatizando os direitos de solidariedade, o direito à paz, o direito ao desenvolvimento e os direitos ambientais, principalmente, o direito das diferenças e da diversidade de grupos e populações distintas. No rol da política de inclusão no sentido de promover a igualdade através das diferenças, está também a **Convenção de Salamanca (1994)** assegura que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Toda essa movimentação internacional em prol da educação acabou contribuindo de forma significativa para o Brasil fazendo com que a demanda pela educação básica no campo viesse ser uma aspiração do Governo. Tanto assim que no fim da década de 1990 os Estados em desenvolvimento como o Brasil admitiram ter até metade de sua população analfabeta. As conferências da UNESCO (UNICEF, 1999, p.13) estabeleceram metas claras e definidas, em que “todas as crianças em idade escolar deveriam ser matriculadas na escola primária”. Diante do quadro alarmante de analfabetismo no Brasil, as taxas de matrícula na escola primária mais do que dobraram.

Desta forma a década de 1990 torna-se importante não só por ser considerada como o batismo da educação do campo, mas também para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica, e às diversas modalidades de educação entre elas a Educação do Campo, que reconfigura o campo como espaço das lutas populares, e ampliando o campo de conquista, e de defesa dos direitos humanos. Pioneiro em importantes avanços (três deles só no ano de 1998) à agenda política do país, os anos 1990 demarca os rumos da educação e da reforma agrária no Brasil:

a) O primeiro foi à promulgação da **LDB 9.393/96**, que em seu **Artigo 28** dá destaque em alto relevo jurídico/normativo à educação do campo. b) O segundo foi a I Conferência Nacional da Educação do Campo (1998) – GO, que trouxe as evidências do problema educacional e agrário (expansão do agronegócio; a política da agricultura familiar; a baixa escolaridade do campo em todos os níveis e modalidades). c) o terceiro, a criação do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA/1998) pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, para a implantação da política de assentamentos da reforma agrária, a fim de conter uma série de ocupações e conflitos no campo. d) No interior do MDA foi gestada a primeira grande conquista da Educação do Campo – o Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária (PRONERA).

Na história brasileira, jamais se testemunhou outro momento tão propício à renovação do compromisso à educação básica do campo no Brasil, como foi à década de 1990. E isso graças, em grande parte, à determinação e perseverança da comunidade internacional na persecução de sua meta “EDUCAÇÃO PARA TODOS”. Essas conferências, convenções e declarações culminaram no documento decisivo para a educação nacional no Brasil, e posteriormente na educação do campo, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, que teve como seu principal relator, o senador e antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997). A LDB determinou regras e padrões sobre a equalização de oportunidades à universalização da educação para todos.

Internamente, a LDB, Lei nº 9.340/1996, o Artigo 28, ainda que não mencione o termo educação do campo concentra sua atenção de forma específica à educação rural, determinando que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, LDB 9.394/96).

Além da LDB 9.393/96, o Estado acolhe de bom grado outros eventos políticos e sociais importantes dos anos de 1990, que de forma direta ou indiretamente fortalecem a luta pela educação e os direitos humanos dos trabalhadores do campo. O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC/1996, ratificado em 1992), no seu Art. 13º reconhece as minorias como sujeitos de direitos ao acesso à educação contemplando de forma automática, as populações camponesas. No presente Pacto, o Brasil assume o compromisso de apresentar à ONU um detalhamento em forma de relatório das políticas e ações realizadas referentes à área dos direitos humanos no Brasil, com a intenção de difundir um debate que não é novo, mas que precisa ser revitalizado em nosso país. Sob um enfoque humanista, num entendimento de que assim como os direitos humanos, os direitos econômicos, sociais e culturais pertencem a toda a humanidade. Naquilo que diz respeito à cultura, o Art. 15º desse mesmo pacto assegura que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiando e incentivando a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Também o Programa Nacional dos Direitos Humanos – PNDH-1 (1996) criado pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, através do Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, embora não faça referência específica à educação escolar do campo, o faz nas questões da violência no campo decorrente dos conflitos agrários. O programa prevê a elaboração de um mapa da violência rural de cada região do país, visando a identificar as áreas de conflitos e possibilitar uma análise mais aprofundada da atuação do Estado. Neste sentido, o programa sugere medidas para tornar a Justiça mais eficiente, de modo a assegurar mais efetivo o acesso da população ao Judiciário e o combate à impunidade.

O Programa prevê ainda formular e implementar políticas de proteção e promoção dos direitos das sociedades indígenas, em substituição a políticas assimilacionistas e assistencialistas. Na ocasião do lançamento do programa, o presidente Fernando Henrique Cardoso, disse estar convencido de que o Programa Nacional dos Direitos Humanos – 1 “será o guia para pautar as ações do Governo e da sociedade, para construir o que é a aspiração maior de todos nós: um Brasil mais justo”. (Palácio do Planalto, Fernando H. Cardoso, Presidente/1996).

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCNs/1997), surgem após o Ministério da Educação e Cultura (MEC/CNE) constatar elevados índices de repetência e evasão escolar nas escolas do campo, perfazendo um total de 31,2 milhões de alunos do ensino fundamental. Destes, o maior contingente de crianças fora da escola encontra-se na região Nordeste (39%); Norte (31); seguido das regiões Sul (14%); Sudeste (9%) e Centro-Oeste (7%). O MEC apontou ainda que à época era grande a insatisfação com o trabalho realizado pela escola. Diante dos resultados negativos, o Ministério da Educação decide concentrar esforços na revisão do projeto educacional do país recomendando a cada unidade da federação, que elabore o seu parâmetro curricular local em consonância com as particularidades regionais.

Os PCN,s não abordam de forma específica recomendações curriculares para a educação do campo. Entretanto, ao falar em “diversidade no plano dos indivíduos”, a definição de seus objetivos versa sobre as capacidades de ordens (cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética) que reconhece a educação como plural, e heterogênea com vistas à formação ampla. Por isso propõe que

os conteúdos sejam vistos como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA criado em 1998, é um dos mais significativos instrumentos no avanço das políticas públicas, e da educação para o campo podendo ser considerado, como o maior evento contra-hegemônico à modalidade educação do campo. Embora oriundo das políticas educacionais neoliberais, o PRONERA surge com o compromisso de desenvolver uma política de reforma no ensino (da educação básica ao ensino superior) totalmente voltada para os camponeses, além da política da reforma agrária e de desenvolvimento rural sustentável, com foco na agricultura familiar.

O PRONERA se apresenta hoje com o objetivo de fortalecer o campo como território de vida em múltiplas dimensões (econômica, social, ambiental, política, cultural e ética), e constitui-se como forte instrumento de democratização do conhecimento no campo, do acesso a terra, e na defesa e promoção dos direitos do cidadão do campo, apesar de apresentar inúmeras lacunas. Todavia, é inegável sua atuação, que durante o período (1998–2016) desenvolveu ações e práticas educativas nos diferentes níveis de ensino para atender às demandas sociais por educação nos assentamentos da reforma agrária, muito mais próximas do paradigma contra-hegemônico capaz de reinventar a forma de participação e emancipação social e garantir novos direitos.

Nesse universo de possibilidades para o campo surge uma força tarefa entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), entidades e organizações sociais (CNBB, MST, UnB, UNESCO e UNICEF), executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) assume o compromisso de mobilizar o campo e seus sujeitos, à implementação da Educação do Campo no país. Essa ação conjunta foi uma resposta à hegemonia do modelo de organização da educação, e da agricultura nacional, onde grupos de movimentos sociais e sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilite continuar garantindo sua reprodução social, a partir da terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o PRONERA e a Educação do Campo.

Além do PRONERA, o governo criou ainda o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – **PRONATEC Campo**, que chega como um complemento, aos programas de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) e de Assessoria Técnica Social e Ambiental à Reforma Agrária (Ates), desenvolvido pelo MDA/INCRA, para fundamentar a necessidade da formação de profissionais oriundos de áreas das ciências agrárias em novas bases, para atuação pedagógica, humanística, política e técnica, voltada para a transição agroecológica.




Desde a sua criação, o PRONERA juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vem implementando ações positivas na política educacional do campo em algumas áreas de assentamentos da reforma agrária. A partir das proposições, e experiências dos movimentos sociais, universidades, e outras organizações elaborou-se um plano de ação para a realização de cursos de formação específicas na área da Educação do Campo. De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Ministério da Educação (MDA/MEC, 2012), em 10 anos de existência o programa alfabetizou, escolarizou, capacitou e graduou milhares de jovens e adultos atendidos pelo Programa Nacional de Reforma Agrária, em parceria com mais de 60 universidades públicas federais e estaduais, escolas técnicas, escolas das famílias agrícolas – EFAs, além de secretarias estaduais e municipais de educação. Ver Tabela nº 4, p. 91.

Essa reorientação da educação, que leva a formação em áreas específicas para a o campo quer seja na produtividade sustentável, quer na cultura, ou em outra dimensão, considera-se como ações contra-hegemônicas porque visam assegurar a ampliação de direitos juntamente com o direito a terra, ao território, à produção e à vida. Isso representa para os movimentos sociais e sindicais do campo um instrumento de luta para buscar melhores condições de vida dos sujeitos do/no campo. São ações efetivas, para a correção da histórica desigualdade de escolaridade no campo, e a atual dificuldade do seu acesso à educação básica, à situação das escolas do campo e de formação de seus profissionais.

Na tabela nº 4, observa-se o número de cursos realizados pelo PRONERA/PRONATEC ¹², em cada unidade da federação, bem como o número de educandos matriculados no período de 1998 – 2011.

Tabela 4

Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária – II PNERA (1998-2011)

Educandos ingressantes/matriculas em cursos do Pronera por nível				
EJA Fundamental				154.192 (93,5%)
Ensino Médio				7.379 (4,5%)
Ensino Superior				3.323 (2,0%)
Número de cursos por nível em cada unidade da federação (1998-2011)				
UF	EJA Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
AC	7	1	2	10
AL	2	2	0	4
AP	6	0	0	6
AM	5	0	1	6
BA	13	8	2	23
CE	8	2	2	12
DF	2	2	1	5
ES	4	1	3	8
GO	1	0	1	2
MA	14	6	0	20
MT	2	2	3	6
MS	5	1	5	10
MG	11	5	5	18
PA	20	7	6	33
PB	5	11	5	21
PR	4	8	5	17
PE	5	5	3	8
PI	5	2	0	5
RJ	4	0	0	7
RN	1	5	3	9
RS	4	19	4	27
RO	7	2	1	10
RR	10	2	1	13
SC	6	2	2	10
SP	3	3	2	8
SE	1	1	2	4
TO	12	2	0	14
Total	167	99	54	320

Fonte: PRONERA, 2012 – Elaborado pela autora.

Fonte: PRONERA, 2012 – Elaborado pela autora.

Os dados apresentados na tabela de acima demonstram que educação contra-hegemônica é aquela condizente com as necessidades dos sujeitos do campo para além da apreensão da produtividade. Neste sentido a educação do campo tem buscado privilegiar o “Ser” em detrimento do ter. Isto é, uma educação que estabelece prioridade

¹² Para saber mais sobre as ações do Pronera ver Manual de operações do PRONERA/2012. <http://www.incra.gov.br>

ao ser humano, com a mesma intensidade com que se valoriza o investimento nas tecnologias para o capital, e um campo que procure na solidariedade e não na competição, o alicerce para as relações sociais. Educação do campo contra-hegemônica é quando seus sujeitos pensam o campo como lugar de vida para praticar suas diferentes culturas e seu meio de subsistência. É essa articulação, que confere o campo, a educação do campo, como um projeto de sociedade transformada social, econômica e cultural.

Outro dado interessante a ressaltar nos projetos do Pronera é que suas ações sinalizam uma educação voltada não só para o conhecimento técnico ou intelectual, mas também para a formação da personalidade humana. Destarte, a estrutura curricular dos projetos, do PRONERA recomenda que os mesmos comportem três etapas básicas: *primeira* - gerar temas problematizadores convertendo-os em eixos temáticos estruturadores do currículo. *Segunda* - contextualização crítica privilegiando uma abordagem histórica e problematizadora da realidade, e *terceira* - um processo de ensino-aprendizagem que vincule as ações concretas a um projeto de superação.

Também os princípios ¹³ da educação do PRONERA ancoram-se na concepção freiriana, o diálogo entre seus sujeitos visando assegurar o respeito à cultura dos diferentes grupos. Esse princípio é a essência da educação como prática de liberdade. Neste sentido, a educação do campo perpassa o campo da educação formal escolar, isto é, a educação do PRONERA busca uma política educacional que interaja em todas as dimensões, em todos os espaços de vida social e produtiva.

Embora se dê destaque ao protagonismo dos movimentos sociais do campo, e das entidades e organizações civis, que na década de 1990 cunham o chamado “Batismo” da educação do campo, convém lembrar que ele acontece numa conjuntura bastante favorável a essa mobilização. A adesão do Brasil às políticas neoliberais na década de 1990 (posterior à promulgação da constituição) em consequência do

¹³ Os princípios político-pedagógicos do PRONERA caracterizam-se pelas seguintes condições: **inclusão** – dada pela ampliação das condições de acesso à educação como um direito social universal; **participação/interação** – as demandas educativas e as demais políticas públicas devem ser feitas pela própria comunidade das áreas de reforma agrária, e desenvolvidas com a parceria dos órgãos governamentais, movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores do campo, instituições públicas e entidades da sociedade civil; **multiplicação** – visa ampliar o número de alfabetizados, educadores, técnicos e agentes mobilizadores nas áreas de reforma agrária.

“Consenso de Washington”¹⁴ que visava uma maior abertura comercial dos países a fim de reduzir o protecionismo e proporcionar um maior investimento estrangeiro; criar estratégias para uma redução fiscal e redução das desigualdades de renda obrigando Brasil a dinamizar o seu sistema de educação nacional, e promover inúmeras reformas educativas, entre elas a LDB N° 9.394/96.

A consequência desses movimentos progressistas refletiu também no grau de adesão às pedagogias no sentido de propiciar maior universalização da educação. Universalização essa, com a qual discordamos porque não encontramos evidências, de que assim como o Brasil nenhum país em vias de desenvolvimento que tenha se submetido às reformas preconizadas no Consenso de Washington tenha experimentado uma redução drástica das desigualdades, sejam elas educacionais, econômicas ou sociais. Contudo a experiência do PRONERA vem indicando o contrário: é uma política que aos poucos vem mudando a realidade do campo, da educação e dos sujeitos do campo.

Não é sem sentido, que após a implementação da LDB 9394/96 acontecem inúmeros seminários, conferências e atos normativos que favorece a articulação com os movimentos e organizações sociais do campo fazendo com que se avançasse nas políticas públicas para o campo. Nesta perspectiva, a política de educação e de mercado, do campo demandadas pelo Movimento de Educação do Campo e institucionalizada pelo Estado tem se constituído numa ação, por vezes contra-hegemônica, em outras nem tanto.

Para além do embate jurídico foi necessário enfrentar questões no âmbito das mentalidades, como vencer a resistência neoconservadora às tendências dominantes, do capital e das ideologias educacionais neoliberais, que após entraves e discussões, conseguiu elaborar e aprovar o primeiro parecer (CNE/CEB N° 36/2001 e Resolução CNE/CEB N° 1/2002) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, ampliada com a Resolução complementar (CNE/CEB N° 2 /2008), que

¹⁴ O Consenso de Washington foi uma recomendação internacional elaborada em 1989, que visava a propalar a conduta econômica neoliberal com a intenção de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina. As ideias defendidas nesse documento ficaram conhecidas por terem se tornado a base do neoliberalismo nos países subdesenvolvidos, uma vez que depois do Consenso de Washington, os EUA e, posteriormente, o FMI adotaram as medidas recomendadas como obrigatórias para fornecer ajuda aos países em crises e negociar as dívidas externas.

estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento escolar no campo. Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), hoje SECADI, órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) que teve como objetivo garantir o cumprimento da legislação implementada. Com a Resolução do CNE/CEB nº 2, 2008, a educação do campo inova em dois aspectos, um no âmbito legal, pois pela primeira vez aparece a denominação Educação do Campo em um documento normativo, e no outro seu enunciado amplia o direito à educação em diferentes etapas, níveis e destinatários, conforme determina seus artigos e incisos:

Artigo 1º - A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade social em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

Artigo 2º Parágrafo único, as Diretrizes apontam os elementos que definem a identidade, e a especificidade da educação e da escola do campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade, cultura e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, Diretrizes, MEC/SECADI/2008).

A Resolução 2/2008 vem ao encontro do intenso confronto referente ao fechamento arbitrário das escolas e do transporte em massa de crianças e jovens do campo para as escolas da cidade atendendo também o Parecer (CNE/CEB Nº1/2006) que reconhece a Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) como práticas pedagógicas em tempos/espços diferenciados. Outra frente de luta do Movimento da Educação do Campo foi a II Conferencia Nacional da Educação do Campo de 2004, e a criação de uma Coordenadoria Geral de Educação do Campo no âmbito Ministério da Educação para execução da política nacional (SECAD), nesse mesmo ano.

Em 2009, a Resolução Nº45/2009 determina que a união através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE transfira de forma automática, recursos financeiros do Programa “ProJovem Campo – Saberes da Terra” aos Estados, como medida de inclusão e reintegração do jovem ao processo educacional, e sua qualificação profissional. Desta forma, no âmbito normativo, a democratização da educação do campo atinge seu ápice, no ano de 2008 com a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, uma forma de superação da condição marginal às minorias, inventadas a partir da afirmação de identidades superiores.

As conquistas da Educação do Campo não param por aí, estão também contempladas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), com base no **Artigo 8º. § 1º - II**, que recomenda considerar as necessidades específicas das populações do campo, assegurando a equidade educacional, e a diversidade cultural, com base nas seguintes estratégias: *a) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e comunidade; b) organização flexível do trabalho pedagógico; adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; c) fomentar a formação continuada de professores e ensino de qualidade nas escolas do campo.*

Toda essa movimentação em prol da educação do campo vista até aqui tem reforçado nossa concepção de que trabalhadores do campo, e em educação do campo, através de suas lutas conseguiram transformar uma perspectiva social, em nível de política pública, superando as iniciativas casuísticas ou voluntaristas rompendo com a

qualificação instrumental tecnicista e produtivista, avançando numa formação de “qualidade”, e eficiência.

Uma das críticas dos defensores da educação do campo é de que historicamente, a Educação, as políticas de formação, os planos metodológicos, não consideram os processos de formação para além da escola e de tempos/espacos, específicos dos educando e educadores do campo. Outra alegação, é que os currículos escolares não incorporam a especificidade da realidade e da vida dos povos do campo, sempre alheios com a diversidade dos coletivos sociais. Neste sentido, o PRONERA vem articulando através do ensino, pesquisa e extensão, inovações metodológicas a partir da vivência dos sujeitos do campo como espaço de construção do conhecimento, com possibilidades de melhor intervenção na realidade. Esse tipo de ação é o que confere singularidade à educação do campo na perspectiva contra-hegemônica, afirmando e valorizando a identidade cultural dos seus sujeitos.

Pelo exposto até aqui percebe-se, que a partir dos encontros realizados entre os anos de 1997 e 1998 por educadores e movimentos sociais do campo, esses atores sociais buscaram reivindicar uma Política Nacional de Educação do Campo, que não funcionasse como um mecanismo de expulsão das populações camponesas para as cidades, mas que oferecesse atrativos àqueles que no campo desejassem permanecer e vencer.

Neste sentido o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) acolhe o Parecer nº 36/2001, e recomenda que haja manifestação, por parte do Conselho Nacional de Educação, no sentido de orientar as redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas que garantam o atendimento da educação às populações do campo garantindo aos alunos o direito a uma educação pública que tenha como objetivo a elevação da qualidade das escolas do campo em consonância com as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral dos sujeitos do campo.

A finalidade de expandir a oferta de uma política específica de Educação Básica no campo que viabilizasse a permanência das populações no campo, não se trata, da ideia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, e sim permitir que o processo educativo pudesse criar oportunidades para atender as necessidades da diversidade das populações que residem no campo de acordo com suas realidades.

A exposição desses motivos encaminhada ao MEC/CEB acrescenta como relevantes para a oferta da Educação Básica no campo o direito à educação articulada ao direito a terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades das populações do campo. Desta forma o Parecer de nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação acompanhado da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo com o acréscimo do Parecer nº 1/2006, que Recomenda a adoção da “Pedagogia da Alternância” em Escolas do Campo dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs,). O somatório desses pareceres e levam a Resolução final Nº 2/2008, que estabelece de forma definitiva, as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Em 2010 com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Resolução nº 04/2010 (CEB/CNE) reconhece a Educação do Campo como modalidade de ensino, e com o Decreto nº 7.352/2010 institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que define os princípios e os mecanismos para garantir a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas educacionais. Já a Lei nº 12.695/2012, conversão da MP nº 562/2012 cria o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO tem como objetivo apoiar tecnicamente, e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo visando a ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior. Por meio dessas ações busca-se melhoria na infraestrutura das redes públicas de ensino, formação inicial e continuada de professores, produção, e disponibilização de material didático específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. (MEC/SECADI, 2012).

Percebe-se que pelo exposto da lei houve empenho em construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras. Uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino, e os movimentos sociais e sindicais do campo tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação.

Outra questão interessante a considerar, no âmbito social, e educacional no Brasil no final dos anos 1990, é que ambos os setores tiveram sua estruturação a partir da internacionalização da economia, e da implementação dos planos econômicos e políticos, com base nos ideais liberais que influenciaram diretamente as políticas educacionais da educação brasileira. A abertura das fronteiras do Brasil para o mundo, tão logo repercutiu na esteira dos avanços tecnológicos possibilitando o direito do acesso aos bens tecnológicos do conhecimento, de informação e comunicação, impactando em novos desenvolvimentos científicos na área educacional.

A chegada das novas tecnologias (na sala de aula, na escola, em casa e nas ruas) passou a fazer parte da rotina de muitos estudantes, professores e gestores para facilitar o processo de ensino e aprendizagem escolar somando-se ao livro didático, ao quadro negro, e ao giz. Um dos maiores desafios na formação de futuros professores, e de alunos foi integrar as tecnologias à educação, principalmente unindo os conhecimentos técnico-pedagógicos de forma interdisciplinar. Estudar a integração de novas tecnologias ao currículo educacional implica em dar vazão a uma nova escola, que vislumbre o currículo como o caminho a ser construído para e pelos aprendizes. No campo, o grau de dificuldade foi e segue sendo ainda maior não porque os seus sujeitos (professores e alunos) apresentam menor domínio da tecnologia, mas principalmente porque a infraestrutura das escolas do campo no Brasil não oferecem condições para o uso dessas tecnologias. Muitas escolas do campo sequer tem energia elétrica.

Nas escolas e nas universidades, computadores e aplicativos aparecem como alternativas aos tradicionais quadros-negros e livros impressos. Notebooks, tablets, lousas eletrônicas, jogos interativos, e outros seduzem gestores, educadores e estudantes, que muitos já consideram as tecnologias digitais como a panaceia para os grandes problemas da educação da primeira década do século XXI. Essa demanda tecnológica tem levado alguns educadores responsabilizar a tecnologia, em especial a digital pela falta de interesses nos estudos, e principalmente, a insurgência de novos paradigmas de valores entre os jovens. Mas será mesmo assim?

Não se pode negar que a atração dos recursos tecnológicos é mais evidente sobre crianças e jovens (urbanas) que já nasceram na era digital, que a inovação e renovação tecnológica têm relevância sobre os recursos audiovisuais mais sofisticados, porque amplia as opções de recursos, sem que docentes e discentes, necessitem dispender de

muito tempo e de recursos financeiros. Evidentemente que essa “panaceia” tecnológica nem de longe se fez acompanhar nas escolas do campo. Ainda que pese as opiniões contrárias, a era digital na educação a distancia foi uma das maiores demandas da mídia tecnológica e digital na formação de professores das escolas do campo. O desafio nisso tudo está em identificar os possíveis limites desse mundo de possibilidades (onde tudo está no simples alcance de um clique) na educação, e nos valores mais adequados para a formação do educando do campo no contexto da era digital.

Ainda que saltem aos olhos o encantamento com o mundo tecnológico, essa tecnologia, por si só, não consegue transformar métodos, e valores éticos morais, em práticas pedagógicas e valores considerados ultrapassados, sem a presença do professor. Às vezes, a tecnologia, e mudança de paradigmas de valores até os reforça, fazendo aprofundar o conflito entre o “velho” e o “novo”. Então, o que tem de concreto nesse final de século nas escolas do campo, é um cenário que, além de contraditório, é desigual e combinado: tem-se um aluno do século XXI, um professor do século XX e uma escola do século XIX, e início do século XX, no sentido da infraestrutura e das mentalidades, se considerarmos as concepções de colonialidade de Boaventura Santos (2010). Um exemplo dessa contradição bate à porta da sociedade brasileira já na primeira década do século XXI, em que tecnologia e educação nas escolas do campo seguem em uma via de mão-dupla.

Neste sentido, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) vêm lutando por uma educação do campo que se contraponha ao modelo de desenvolvimento praticado atualmente no Brasil, com característica conservadora, excludente e concentradora de terra e renda. A luta por uma reforma agrária, ampla, massiva, de qualidade e participativa busca garantir aos trabalhadores do campo o direito a terra, ao território e à soberania e segurança alimentar. Outra bandeira de luta é o fortalecimento da agricultura familiar para que seja, efetivamente, protagonista do desenvolvimento do campo sustentável e solidário, com qualidade de vida, trabalho e renda nas unidades familiares de produção e nas comunidades.

O desenvolvimento que o MSTTR quer também reconhece as pessoas do campo e da floresta como sujeitos políticos que mobilizam, articulam e dinamizam a ação sindical para transformar as relações sociais e construir condições dignas de vida. Nesse

item, estão incluídos todos os sujeitos do campo na condição de agricultores familiares, assalariados rurais, assentados e acampados da reforma agrária, sem terra, ribeirinhos, quilombolas, dentre outros. As políticas públicas integram o conjunto de bandeiras de luta dos trabalhadores do campo para universalizar os direitos sociais e assegurar aos sujeitos do campo e da floresta o acesso à saúde pública, educação, habitação, lazer, cultura, esporte, segurança, proteção infanto-juvenil, além de políticas em outras áreas, como o acesso a terra, ao crédito, à assistência técnica, e apoio à comercialização de seus produtos.

3.2 Ressignificando o Campo e os Sujeitos do campo no Brasil de 1980-2016

As transformações sociais, econômicas, e educacionais no campo têm sido de interesse de diversas áreas do conhecimento, e objeto de estudo para muitos especialistas. Questões como “a nova cara da pobreza no campo”, “as transformações, e desafios para as políticas públicas em especial a educação” vem repensando o conceito de campo e de sujeitos do campo no Brasil. São implicações que se constituem em importantes temáticas para aperfeiçoar o perfil, e a execução da educação contra-hegemônica para o campo.

No aspecto produtivo, a história do campo nas últimas décadas tem sido a história das transformações sociais e econômicas impulsionadas pela ciência e pela intensificação tecnológica. Um processo que vem sendo desigual e homogêneo, como seria inevitável em qualquer face da hegemonia capitalista no campo. Mas essa história não foi toda linear, no caminho foram (e têm sido) encontrados diversos movimentos, decorrentes da crescente interdisciplinaridade do conhecimento entre a educação, os setores produtivos e as diferentes áreas de estudos associados às produções científicas. Dificuldades que nem sempre foram enfrentadas com base em uma visão contra-hegômica devido à complexidade das estruturas hegemônicas, que não se formaria sem tensões, contradições e até mesmo conflitos.

Em período mais recente, que data provavelmente da segunda metade da década de 1990, os trabalhadores do campo passaram a vivenciar outro momento de sua história. Os trabalhadores, protagonistas dessas transformações, intensificaram suas lutas e movimentos e vem lutando para transformar o campo brasileiro em um espaço

produtor de alimentos, cultura, e conhecimento. Os obstáculos não são pequenos e envolvem múltiplas frentes de ação na elaboração e sustentação das políticas públicas que atualmente se consolidam com robustas raízes no campo do Brasil.

“As populações camponesas são, em todas as partes, capazes de reinventar suas sociedades, até radicalmente, quando alcançadas por alguma crise, ou obstáculos. Coisa que as sociedades urbanas não logram com a mesma facilidade”. O comentário é de Moura, M. M. (Revista do Migrante, São Paulo, v. 15, n. 6, 1993, p. 22-25), e nos leva a compreensão de que os trabalhadores do campo pertencentes às comunidades da agricultura, às ribeirinhas, tradicionais, e de florestas, historicamente têm demonstrado capacidade de resistência, enfrentamento e alternativas junto às crises e rupturas no campo, provocando transformações na educação do campo, na perspectiva da diminuição das desigualdades sociais.

As transformações pelas quais o campo no Brasil vem sofrendo, sobretudo no pós-1990 diz respeito não só ao setor produtivo, mas especialmente as produções do conhecimento, e desenvolvimento da educação e dos sujeitos do campo contrapondo-se a visão hegemônica tradicional de um campo monocultor e ausente de direitos. A concepção de “Sul” apresentada por Santos (2009) e Hobsbawm (1995) refere-se a uma luta contra o imperialismo do Norte (países colonialistas, capitalistas), que estiveram sempre presente na história dos povos e países envolvendo o processo de expansão e colonização de exploração. Essa perspectiva crítica da Educação escolar do campo, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo levou a educação por si mesma ser objeto da realidade da luta dos trabalhadores do campo. Isso foi o que pôs os sujeitos do campo em marcha na luta pelo direito à educação, pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos igualmente dignos de direitos.

Na Revista (Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009) Roseli Caldart (2009, p.41) ao fazer uma análise de percurso da educação do campo atribuiu essa transfiguração do campo aos movimentos sociais, particularmente ao MST como protagonistas do processo de criação da Educação do campo. E vai além ao dizer que “Talvez esta seja a marca mais incômoda da Educação do campo (inclusive para certas ortodoxias de esquerda) e sua grande novidade histórica: a de os sujeitos do campo põe em cena, a construção de uma política de

educação e de uma reflexão pedagógica”. Esse campo segundo a autora é um campo que não para, está em “permanente movimento”.

Esse campo de movimento permanente como quer Caldart (2009), e outros estudiosos da educação do campo é o campo que toma por base a concepção educacional da chamada “teoria crítica” convergente com a teoria da pós-colonialidade de Santos (2009). Para esse tipo de teoria, a sociedade é essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicos que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. A marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade, onde a educação é um instrumento de discriminação social, inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização reproduzindo-a nos espaços sociais, culturais e, escolar.

Todavia convém ressaltar que esse “campo em movimento” descrito por Caldart (2009) representa apenas uma parte do campo no Brasil: o campo dos assentados e acampados do MST. A outra parte do campo encontra-se do outro lado da linha abissal de Santos, um campo territorial, social e cultural, à qual o Brasil, a educação e às demais políticas sociais se mantém indiferente. Essa parte do campo do Brasil, diferente do apresentado por Caldart é um campo de geografia, cultura, e economia singular, que habita no mesmo campo geográfico do MST, mas não no campo da igualdade de direitos. São os sujeitos pertencentes ao grupo das “minorias”, do sul do Brasil que precisa ser vista pela proposta de educação contra-hegemônica. Isso porque se aceitarmos as concepções de Santos (2009) e Hobsbawm (1995), esta parte do campo do Brasil, segue com ligeira tendência a permanecer no mesmo lugar, sem sequer conseguir se transformar, ou se reinventar. Como se vê não estamos falando do mesmo campo do MST de Caldart.

As chamadas minorias constituem a parcela de sujeitos do campo, que diferente dos assentados e acampados do MST de Caldart (2004) tem assistido de forma sistemática, reiterada promessas de políticas sociais (mais educação; educação para todos; educação para a indústria; pronatec; pátria educadora, e outras), que a cada quatro anos, o que se tem é: educação de menos, educação para poucos, desempregados e “despatriados” do seu próprio direito, o de ter acesso à educação escolar de qualidade,

e a vida digna. Contraditoriamente, esse grupo de populações do campo, que desde sempre sobreviveram no/do campo foram reconhecidas politicamente pelo Estado brasileiro somente no ano de 2007, com a criação do Decreto lei nº 6.040/07 através da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que classificou esse significativo contingente populacional e cultural, simplesmente em “MINORIAS”: comunidades tradicionais de povos e florestas. Um grupo que deu visibilidade a Lei, e acabou sendo ocultado por ela, que certamente não se movimenta na mesma direção, nem mesmo com a velocidade do Campo declarado por Caldart.

Em que pese permita-nos dizer que as mais variadas literaturas nacionais apresentam divergências quanto ao entendimento não só no sentido conceitual do termo campo, mas também sobre as características físicas, geográficas, sociais, econômicas, culturais, e ideológicas das populações do campo chamado Brasil. É comum encontrar nas literaturas, as comunidades do campo classificadas em até cinco tipologias: **comunidades tradicionais; povos de florestas; agricultores; produtores rurais; acampados e assentados do MST**. E a partir de 2007 a Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais (SECOMT/2007) passou a classificá-las simplesmente de “minorias”. Há casos em que a depender do discurso discriminatório as comunidades camponesas do sul reduzem-se simplesmente aos chamados “SEM TERRAS”. Uma definição não de todo errônea, mas quando colocada num tom jocoso, maléfico, se torna pejorativo, ou no mínimo equivocado, porque omite, nega o que o Brasil tem de melhor: a riqueza e a diversidade cultural do seu povo.

Cumpramos esclarecer, que o conceito de “Minoria” e a noção de “Direitos das Minorias” são questões, às quais, não existe uma definição universalmente aceite de “minoria”. O que se conhece, são várias interpretações em diferentes áreas do conhecimento que buscam uma convergência com a noção tradicional de minoria importada do direito de âmbito internacional, definição atribuída pela Organização das Nações Unidas em 1993 (ONU) quando aprovada a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas ou Linguísticas. Mas que segue sendo um paradoxo segundo o jurista Celso Mello¹⁵.

¹⁵ A criação das minorias como categoria jurídica está associada ao Direito Internacional Público, que de acordo com Celso D. de Albuquerque Mello (2002), a noção de minorias advém da Reforma, em que se rompe a unidade religiosa europeia e, com isso, a questão das minorias emerge. O primeiro tratado que consagra a proteção das minorias foi concluído com a Polônia (28 de junho de 1919), fato que leva a

Na sociologia, o termo “minorias” normalmente é um conceito puramente quantitativo referindo-se a um subgrupo de pessoas que representa menos da metade da população total, mas que dentro da sociedade, ocupa uma posição privilegiada, neutra ou marginal. Todavia, no aspecto antropológico, a ênfase é dada ao conteúdo qualitativo referindo-se aos subgrupos marginalizados, ou seja, minimizados socialmente no contexto nacional podendo, inclusive constituir uma maioria em termos quantitativos.

Essa significativa parcela do sul do Brasil, “oculta”, isolada, ou não tão visível na literatura, nos livros didáticos das escolas brasileiras (incluindo as escolas do campo) quando aparecem, é de forma bastante hegemônica, e são chamadas de **“comunidades tradicionais, isoladas, autossuficientes, primitivas”**, dotadas de um referencial imperialista marítimo, que engrossam debates com base numa perspectiva diacrônica do “Além-mar” (grifo nosso) tendendo vinculá-las ao mito do “bom selvagem” da época da colonização. Concepções dessa dimensão por falta de abordagens teóricas mais alargadas vêm contribuindo para a redução da riqueza cultural das populações, do campo no Brasil reduzindo-as, simplesmente em “minorias”. Nesta pesquisa, o termo “minorias” adquire uma definição mais antropológica do que sociológica ou jurídica. Para esse entendimento buscamos apoio em Mauss (2003), que define a categoria de minorias como:

Somente se pode atribuir algum significado a uma categoria no momento em que ela desempenha uma função relevante para exame de um fenômeno e, portanto, quando ela é circunstanciada. Sua construção semântica é resultado de um aporte teórico, histórico e parcial, sendo passível de contestação a partir do campo de análise em que ela é tratada. “É, pois, uma categoria relacional, que adquire conteúdo semântico contextualmente, que atribui às posições dos sujeitos, possível de ser observada para além dos precedentes judiciais”. (MAUSS, 2003, p. 138).

Para esta pesquisa importa-nos uma definição mais antropológica porque estamos a falar de grupos, coletivos humanos, destituídos de muitos direitos, entre eles o direito ao acesso a educação de qualidade, que para ser objeto de tutela do direito essa

alguns autores a considerarem que as minorias foram uma criação do Direito Internacional Público, ou derivado do princípio das nacionalidades. Mello esclarece: “Esta situação é considerada pelos citados autores um verdadeiro paradoxo, uma vez que o mencionado princípio visava à identificação da nação e do Estado”. No referido tratado com a Polônia, esta aceita as disposições que potências (aliadas e associadas) julgarão necessárias para proteger na Polónia os interesses dos habitantes que diferem da maioria da população pela raça, língua ou religião. Esta situação, denominada servitude minoritária, só foi imposta às pequenas potências. (MELLO, C. 2002, p. 326-917).

a minoria deve, necessariamente, ser caracterizada pela posição da não dominância que ocupa no âmbito do Estado em que vive. O elemento de não dominância, por si só, é o que caracteriza os chamados grupos vulneráveis social e economicamente.

Neste sentido, a concepção de minorias em Mauss (2003) satisfaz-nos porque tratamos de uma análise contextualizada, um fato social específico, que é a “educação do campo” tendo como público alvo as minorias camponesas. Isso nos permite observar, e compreender o lugar das minorias nas sociedades plurais, determinadas de acordo com os parâmetros de análise das relações estabelecidas entre os pertencentes ao grupo minoritário, sem que essa característica esteja necessariamente atrelada a uma noção quantitativa. A compreensão das minorias na pesquisa em questão reforça o argumento para o reconhecimento ou a garantia de direitos humanos ou fundamentais.

Em 2015, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) fez um balanço das cinco últimas análises (2010-2015), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (que reúne informações sobre aspectos demográficos, educação, trabalho e rendimento, domicílios, famílias e grupos populacionais específicos – crianças, adolescentes e jovens, mulheres e idosos), que demonstrou a existência de dois grupos de pobres no Brasil, com condições de pobreza relativamente distintas, embora haja grande mobilidade entre eles: o morador pobre do campo, e o urbano, morador em favelas.

O grupo pobre do campo, segundo o IBGE é um contingente significativo de habitantes (agricultores, rios, mares e florestas) vivendo às margens da clandestinidade, excluído da sociedade, e da agenda política do Governo. Grupos humanos, comunidades inteiras, que não têm certidão de nascimento, de batismo ou casamento, não têm endereço, não pagam conta de água, luz ou telefone, não possuem carteira de trabalho, não pagam impostos, não têm conta no banco, não sabem ler ou não entendem o que leem, por causa disso tem dificuldade de entrar no mercado de trabalho, cada vez mais concorrido e qualificado.

Os habitantes pobres do campo formam a população com maior mobilidade geográfica do país, que vem diminuindo fortemente nas últimas décadas devido ao êxodo rural, enquanto que o segundo grupo de pobres, o urbano, só tem aumentado em consequência do primeiro acentuando a pobreza e a instabilidade econômica em

momentos de crise. Essas diferenças precisam ser conhecidas para que intervenções adequadas em políticas públicas possam ser efetivas e atuar nos problemas mais determinantes para o quadro de pobreza. No caso das populações do campo, nas regiões mais empobrecidas (Norte e Nordeste) falta basicamente tudo (estradas para escoamento da produção agrícola; inacessibilidade ao crédito rural; sede e fome sazonais provocada por longos períodos de estiagens; falta d'água, inexistência, ou precariedade dos serviços públicos como saúde, escolas, merenda e transporte escolar) fatores determinantes para a condição de vida e pobreza no campo.

Pesquisas como essa do Programa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD interessa-nos particularmente demonstrar que naquilo que diz respeito à marginalidade educacional no campo, nenhuma das teorias pedagógicas (quer seja a tradicional, que pretende resolver as mazelas sociais com a teoria tecnicista; quer seja às crítico-reprodutivistas, que não têm proposta pedagógica, e percebem a escola como aparelho ideológico do estado dividindo o povo entre burguesia e proletariado, ou ainda às teorias críticas, que responsabilizam a macro estrutura de dominação, em especial do capital, pela razão do fracasso escolar no campo) tem conseguido lograr êxitos no problema educacional das escolas, e na vida dos trabalhadores pobres do campo, de modo a preservar suas singularidades, mas com direito a igualdade.

Pierucci (1988, p. 299), em “ciladas da diferença”, não questiona a condição singular de cada pessoa, grupo ou coletivo, e sim formas como as diferentes diferenças se apresentam, e passam a exigir formas de reconhecimento político e social na diferença. O que parece soar como certa redundância na abordagem desse autor, no caso do Brasil, nada mais é do que a realidade de uma diversidade de povos, de comunidades camponesas, de variada matizes e culturas, que historicamente o Brasil tem negado em aceitar a diferença do campo como igualdade, pela diferença típica entre os diferentes grupos coletivos étnicos e culturais.

Ao chamar atenção para a frase “ciladas das diferenças”, Pierruci (1988) está simplesmente fazendo um alerta para que sociedades como o Brasil, não podem apoderar-se da diversidade, e das diferenças culturais das populações do campo para utilizar como pretexto à negação do direito a igualdade aumentando ainda mais as desigualdades. A concepção de Pierruci (1988) nos ajuda entender a diferença (física ou simbólica) que se expressa na diversidade do campo, como a expressão de

pertencimento de grupos coletivos, que se manifestam de diferentes formas através de suas diferenças.

Talvez, essa seja a grande dificuldade que os profissionais e teóricos das diferentes correntes e tendências pedagógicas, muitos deles da teoria crítica em educação do campo, encontrem dificuldade em formular uma teoria que seja capaz de enxergar o Campo e os sujeitos do campo, para além do campo dos assentados e acampados do MST. Na medida em que essa diferença for percebida entre os diferentes coletivos do campo, de seres exteriormente e simbolicamente diversos, e não apenas entre os sujeitos do MST, essa diferença manifestada nas relações humanas, e acolhida pelo sentimento da igualdade estará dando o primeiro passo rumo a um projeto de educação e ensino diferente no campo, mas de forma não desigual.

Diversidade no campo significa pluralidade, conceito oposto da homogeneidade. Para tornar visível a diversidade que habita e constrói as diferenças, e os diferentes caminhos epistemológicos do campo e para o campo trouxemos para o interior desta pesquisa o contingente populacional das minorias camponesas, que juntos com os assentados e acampados do MST formam o contingente populacional total do campo, denominados simplesmente de moradores e trabalhadores do campo. Torná-los visíveis nesta pesquisa significou o reconhecimento quão diverso é o campo, e sua gente, sua importância para o campo e para a educação do campo, que a partir da Lei nº 2/2008 passam ser acolhidos “todos” sem distinção, e o campo, um lugar que acolhe para além dos assentados e acampados do MST.

Convém reiterar, que na presente pesquisa as comunidades camponesas, são denominadas de “*Diversidade do Campo*” podendo muitas vezes ao longo da pesquisa, ser chamada ainda de diversidade camponesa, mas com igual teor de sentido. Contudo o termo diversidade aqui não está entendido no sentido de gênero e diversidade sexual, e sim no sentido de suas diferenças que possuem um significado cultural, histórico social, econômico, e até geográfico. Reitera-se, que não é objetivo desta pesquisa estudar cada uma dessas comunidades de forma separada, isso porque um estudo dessa natureza demandaria um tempo bem maior, e até mesmo quem sabe uma pesquisa específica sobre elas. Mas cumpre-se com o objetivo, de tornar visível todas as denominações dos grupos coletivos que se autodenominam “Trabalhadores do Campo”. (caiçaras, faxinalenses, comunidades de fundo de pasto, ribeirinhos, quebradeiras de coco-de-

babaçu, castanheiras, seringueiras, farinheiras, sertanejas, pescadores artesanais, marisqueiras, ciganos, varjeiros, praieiras, jangadeiros, campeiros, varzenteiros, pantaneiros, catingueiros, retireiros de araguaias, pequenos agricultores, assentados e acampados do MST), conforme imagem nº 2 abaixo.

Imagem 2

Diversidade do campo no Brasil 1980-2016



Fonte: Elaborado pela autora, 2016

A diversidade presente na imagem acima sugere a urgência de uma educação, e de outras políticas que amplie a conexão entre as minorias dessa sociedade tão plural como é o campo brasileiro. Não é outra coisa se não esse panorama multicultural do campo no Brasil, cenário em que as incongruências entram em contato e confronto na luta por espaços, poder e domínio. O grande desafio que se coloca, para a educação do campo, é a harmonização entre o direito à identidade cultural, a necessidade da convivência, do respeito e do reconhecimento das identidades culturais entre si. Nisso reside o desafio da educação do campo contra-hegemônica da contemporaneidade que ora se despede da colonização essencialista para ingressar numa nova cultura da convivência de culturas com base no entendimento, no reconhecimento da diferença, e na aceitação igualdade.

O campo do Brasil, pelo olhar do Norte esconde as mazelas do sul indicando que é preciso mover-se, ainda que pequenos passos sejam dados na direção do caminho contra-hegemônico. É necessário que haja um deslocamento não necessariamente para fora, mas especialmente no interior do campo, a fim de que linha abissal descrita por

Santos venha a se tornar praticamente invisível. A resistência dos camponeses deve fazer brotar a diferença defendida por Pierucci (1988) sem que essa diferença se transforme em uma cilada revestida pela igualdade das políticas assistencialistas, e paliativas. A mobilidade multidimensional das minorias do campo exige um novo sujeito no campo: mais crítico, mais intelectualizado, mais responsável, melhores informados a respeito da garantia de seus direitos.

Nesse movimento envolvendo diferenças e igualdade no campo há que se considerar a relação simbólica que une os elementos “Terra, Trabalhadores e Educação do Campo”. Sabe-se que desde as primeiras comunidades primitivas, a terra foi sempre a grande provedora das necessidades humanas. Dela os povos tiram o seu sustento, sua alegria, seu vestuário e sua arte. Não apenas a terra que germina o grão, mas igualmente a terra que fornece os minerais, o barro dos objetos, o ferro do machado e o abrigo às intempéries. Dessa forma, o homem estabeleceu uma relação muito próxima com a terra para criar sua cultura, sua mística e sua espiritualidade.

Nesse sentido, não há que se pensar em um, ou em vários modelos de escola, ou de educação para o campo. Basta apenas que haja escolas e educação que reconheçam e respeitem a pluralidade das diferenças camponesas, e ao mesmo tempo respeite a singularidade dessa diversidade. Uma educação que forme, e prepare cidadãos para a vida. Como mediadora da riqueza, do saber científico e tecnológico, a educação do campo não pode ser indiferente à sua fonte natural, a terra, objeto da riqueza humana. Por isso, não há como pensar em outro tipo de educação para o campo, que não seja o da perspectiva contra-hegemônica, que não deponham contra o elo que as une, “Educação e terra”. Uma educação, que com a mesma importância e significado se estenda aos sujeitos dos mares, dos rios e florestas, guardando entre si, uma estreita ligação com o currículo escolar, que deverá ser o arcabouço da para a formação da vida humana.

A tríade (terra, escola, e educação) pela via contra hegemônica é quase que uma obrigação para a reformulação na política educacional do campo, que possa responder as demandas e os problemas pelos quais as comunidades locais enfrentam. Às práticas educativas territorializadas, desiguais, desumanas e excludentes tem servido apenas, para a manutenção *do* status quo regulador e estruturador do sistema público nacional da educação e do ensino. A junção desses três elementos serve para justificar,

que os rios, os mares, os mangues e as florestas são tão importantes para a vida das comunidades não ligadas a atividade ligada à agricultura, quanto é a terra para os acampados e assentados do MST. Isso se constitui num dos elementos de sua identidade, assim como os outros elementos simbólicos que fazem parte do contexto social, cultural, religioso da diversidade do campo, que devem ser levado em consideração na elaboração das políticas públicas educacionais voltadas para esses povos, bem como no desenvolvimento de práticas pedagógicas e na produção de material didático que atendam às suas especificidades.

Os elementos simbólicos intrínsecos a “Mãe Terra/Natureza” caracterizam a interculturalidade entre os povos do campo. Em muitas dessas comunidades, as histórias contadas pelos mais velhos são transmitidas às novas gerações através da cultura da oralidade. Dessa forma, preservam-se as tradições, os costumes e os valores. Segundo Loureiro (2001, p. 38), “os mitos para o homem servem para explicar o mundo em que vivem”, isto é, no âmbito de uma cultura dissonante dos cânones urbanos, o homem da terra e dos rios busca desvendar os segredos de seu mundo recorrendo predominantemente aos mitos. Assim, suas narrativas míticas contadas pelos moradores envolvem os seres sobrenaturais que habitam os rios, os mares, a terra e a mata.

Ter acesso à escola e, a educação no campo, significa para as comunidades camponesas ter acesso e permanência a terra, ao rio, aos mares e às florestas, para delas prover o sustento. A escola do campo, numa perspectiva contra-hegemônica deve ser o elo, no sentido de problematizar a educação, na luta pela reforma agrária e todas as demais políticas sociais como direito necessário à vida e à dignidade humana de quem vive e sobrevive do campo. Uma forma de mediar saberes ajudando na preservação do meio ambiente sustentável às gerações do presente, e futuras.

CAPÍTULO 3

4 RUPTURAS E PERMANÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MOVIMENTOS HEGEMÔNICOS E CONTRA-HEGEMÔNICOS

A quebra de paradigmas, a crise de valores (éticos e morais), a crise de ideologias, de progresso, a exclusão dos excluídos dos direitos sociais, em especial as comunidades camponesas são alguns dos fatores que se apresentam como requerentes de um novo tipo de educação, e de sociedade na era da globalização a fim de romper com o processo hegemônico de uma cultura de colonialidade.

O que se quer despertar neste capítulo é a atenção para a caracterização do colonialismo durante, e pós-colonial em países emergentes como o Brasil, e como ele orienta sua política educacional, e epistemológica no sistema mundial (globalizado) marcado por hierarquias tradicionais bastante ortodoxas. Interessa-nos saber como se produz e reproduz a teoria da colonialidade, e mais do que isso, como se dá o seu deslocamento teórico (de dominação) marcado de ambiguidades e contradições na perspectiva hegemônica, e contra-hegemônica. Sabendo que as teorias (hegemônica, e contra-hegemônica) são apenas parte da teoria da colonialidade, à medida em que são produzidas, a depender de quem, e com que intenção reproduz, acabam gerando uma série problemas que podem eliminar a historicidade, e a particularidade dos fenômenos ou situação dificultando o entendimento frente às estratégias de luta e emancipação.

Trazendo essa ideia para dentro do contexto de nossa temática tenta-se mostrar que uma ruptura epistemológica, ou educacional do campo no Brasil precisa desnaturalizar o principal elemento cultural da colonialidade, que é a ideia da evolução, e da civilização, a partir de um conceito eurocêntrico. Essa analítica vem sendo pensada, como a alternativa mais cabal para se contrapor ao triunfalismo comercial burguês, ao nacionalismo, e aos particularismos dos países que viveram a experiência da colonização.

Desta forma desperta-se a ideia da emancipação do protagonismo universal dos grupos considerados “subalternos” como alternativa à libertação hegemônica nacional, que pela teoria contra-hegemônica vinculada ao pensamento de Santos (2012) permite

que vejamos como o imperialismo e o colonialismo se articulam no tempo e no espaço, que longe de ser negada foi sistematicamente instrumentalizada, e difundida pelo sistema de dominação. Nesse tipo de teoria não se pode perder de vista a heterogeneidade, nem mesmo negar as contradições internas do colonialismo, nem dos próprios grupos subalternos, e como eles se constituem num mesmo processo histórico dialético.

Por isso, vincular a educação do campo neste capítulo à luz do pensamento contra-hegemônico de Boaventura S. Santos (2009-2012) significa identificar como um movimento construído socialmente e pelos sujeitos sociais, integrado as realidades camponesas almeja vincular o processo de vida no campo com os pressupostos educacionais, aliando assim escola e vida, pressupostos da cotidianidade do campo e os processos educativos formais. A diferenciação dessa proposta reside na sua construção, que é idealizada, operacionalizada pelos sujeitos do campo. Uma proposta de Educação que não é meramente pedagógica, mas que buscar relacionar escola e vida.

Neste sentido interessa-nos saber neste capítulo como a educação e a escola do campo no Brasil se relacionam com os interesses hegemônicos e contra-hegemônicos, socialmente, estabelecidos e como a educação do campo se legitima em meio ao embate político, ideológico, e econômico pré-estabelecidos. Como objetivo último demonstrar como o fenômeno social educação do campo no cenário educacional do País, se apresenta no cenário educacional das escolas do campo no Brasil hoje, e quais os espaços ocupados pelos sujeitos do campo no cenário educativo do país. Em síntese busca-se saber até onde a educação do campo, tem conseguido se posicionar de forma contra-hegemônica, e em quais aspectos ela continua sendo hegemônica.

Para Boaventura Santos (2002, p.205-206), a ideia da “globalização hegemônica como única saída para o desenvolvimento do capitalismo não se restringiu apenas aos campos econômicos e às suas relações mais próximas, ela tem marcado grande parte do debate acadêmico e educacional”. As assertivas do autor nos ajudam a compreender, que a interferência do processo hegemônico nos campos da cultura e da educação foi determinante para entrada do Banco Mundial no Brasil, que com seus empréstimos e investimentos determinou as regras do jogo nas reformas educacionais do país a partir da década de 1990.

O Plano Decenal de **“EDUCAÇÃO PARA TODOS”** foi expressão máxima do movimento hegemônico planetário orquestrado pela UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido no Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos 1990, em todos os níveis e modalidades de ensino. As reformas impulsionadas na década de 1990 nos diferentes países em desenvolvimento tinham como objetivo a redução de custos, de encargos e investimentos públicos buscando transferir ou dividir responsabilidades através das parcerias com a iniciativa privada, garantindo o princípio neoliberal de Estado mínimo, com o objetivo da transferência dos fundos públicos para o setor privado. No Brasil essas reformas efetivaram-se entre 1995 e 2001, inclusive com apelos para dividir as responsabilidades com a própria sociedade civil. Isso fica claro com o sistema nacional de avaliação proposta pela LDB (9394/96) que atrela o financiamento, investimento, a distribuição de verbas aos critérios de avaliação da eficiência e produtividade.

As políticas de desenvolvimento neoprodutivistas implementadas no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) acentuaram a discussão das reformas educacionais, sobretudo, por encontrar um ambiente mais favorável, já que amplos setores que resistiam às políticas neoliberais do governo FHC pouco a pouco foram ficando mais flexíveis. As políticas educacionais neoliberais incluindo as da educação do campo tiveram continuidade e aperfeiçoamento no governo Lula (2003-2009), com a LDB, os PCNs, o FUNDEB e a reforma universitária, com os sistemas de avaliação educacional.

No início do século XXI, com a chegada do partido da esquerda (PT) no poder esperava-se que houvesse um rechaçamento das políticas neoliberais, justamente porque elas guardam intencionalidades da teoria da colonialidade, habitualmente refutadas pela ideologia esquerdista, mas que verdade isso não aconteceu. O que se viu foi uma continuidade da teoria da colonialidade, através de políticas focais, afirmativas, assistencialistas e de alívio à pobreza, mas sem capacidade de resoluções maiores.

Sobre a continuidade das políticas neoliberais no governo da esquerda, Taffarel (2005) tece severa crítica ao governo petista, denunciando que o governo Lula (presidente) aproveitou de sua alta popularidade para iludir o povo com sua política populista, e continuou implementando as reformas neoliberais.

[...] o eixo das reformas desarticulado, por exemplo, dos elementos constitutivos da SEGURIDADE SOCIAL, a saber, Previdência, a Saúde do Trabalhador e Assistência Social, bem como, do Projeto FOME ZERO, desarticulado da Reforma Agrária reivindicadas pelos trabalhadores rurais, dos eixos da educação: erradicação do analfabetismo em quatro anos, o eixo da educação básica e as mudanças da universidade, anunciadas pelo governo LULA, surgem em um contexto de manutenção da política econômica, cujo ponto central de estabilidade é o pagamento das dívidas externa e interna, o que tem implicado na perda de direitos adquiridos, na descontinuidade de programas na área social e no não investimento adequado na educação. (TAFFAREL, 2005, p.42).

A crítica do autor foi porque esperava-se que o governo Lula por ser de um partido de esquerda, aliado dos trabalhadores e dos movimentos sociais do campo revogasse os decretos e projetos do governo anterior, assumindo posições e concepções mais progressistas apontadas pelos movimentos docentes e demais movimentos de lutas sociais. Ao contrário disso, o que se viu foi a cooptação de militantes e intelectuais da educação, reafirmando as concepções conservadoras disfarçadas de humanistas e seus projetos que perpetuam nas ações e nas políticas educacionais para que elas continuem exatamente como sempre foram. A escola, e a educação do campo ampliam mais uma de suas funções, a de ser um mecanismo de controle social do sistema capitalista.

A importância da educação do campo como instrumento ideológico independente de sua tendência pedagógica é muito clara tanto para os que detêm o poder quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença, quanto à possibilidade de sua utilização, reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder (os movimentos sociais), a educação do campo é um instrumento somente a ser utilizadas, quando as contradições do sistema, as crises, o clima de efervescência ideológica chega a um ponto em que programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem à ordem vigente.

No Brasil, em particular na educação do campo, esta disputa de forças políticas pode ser constatada, por exemplo, na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, resolução CNE/CEB 1-2002/2-2008, que resultou da pressão dos movimentos sociais do campo perante o estado e seus governos. E posteriormente é visível a pulverização de concepções e programas que incluem a educação do campo e que aos poucos a torna homogênea na aparência e na visibilidade social pela via da construção do consenso. Neste caso dizemos que a política de

educação básica para as escolas do campo caracteriza-se mais pela política das permanências, do que pelas rupturas de um modelo hegemônico tradicional.

Essa constatação sugere que o Estado vem assumindo uma política educacional para o campo, mas não com o campo. Uma constatação que o ideal pedagógico sedimentado na concepção de educação rural assentada na teoria da colonialidade (vacionada ao trabalho, com a ideia de fixar o homem no campo) do qual somos herdeiros tem se perpetuado no sistema educacional do campo brasileiro. Isso porque não se percebe no atual sistema de ensino brasileiro para o campo rupturas profundas para que possamos considerar o campo, e as escolas do campo libertos dos grilhões da hegemonia.

Essa ausência de políticas públicas para o campo de forma compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas tem dificultado uma prática propositiva, maior em prol das comunidades camponesas, permitindo assim a permanência de um poder, e de políticas de contradições, no lugar de apostar que é possível transformar a realidade, a dominação e a ação do dominador. A via contra-hegemônica que propõe esta pesquisa é a de alterar a apropriação do discurso hegemônico mesmo dentro do processo colonialista, para uma prática de empoderamento garantindo o pleno desenvolvimento do sujeito do campo.

Para isso, há que se buscar apoio em Freire (1987) no sentido de encontrar ressonância no princípio de uma educação que liberte, e conceba a vida humana para além desigualdades, por meio de um processo dialógico. No caso brasileiro, não faltam espaços orgânicos para uma articulação política da educação do campo, o que falta é a inserção do Estado, da sociedade, e dos movimentos sociais do campo no universo de um projeto de educação que se comprometa com as reais necessidades das classes trabalhadoras do campo, pelo reconhecimento de uma educação que incorpore outros elementos, para que possamos nominar como um “fazer-se” pedagógico político para lembrar Thompson (1987).

A construção de um movimento orgânico pode buscar inspiração nas ideias iluminadas de Gramsci (2000), que pelas vias de consenso ou dissenso atravessam e condicionam o campo interferindo na conformação e nas disputas das relações humanas e sociais. Gramsci não trabalha com o conceito contra-hegemônico, o autor condiciona a hegemonia num sentido do ser mais político, que ao inverter a ordem, trabalha no

sentido de legitimar sua ideologia de forma hegemônica, principalmente na dimensão do poder político partidário, isto é assumir o lugar do grupo hegemônico antes predominante, e agora dominado. Na perspectiva gramsciana há o interesse pela promoção do sujeito intelectual orgânico, que promoverá a conscientização pela formação de novos blocos coletivos com a finalidade de assumir o controle absoluto do poder.

Pressupõe a conquista do consenso e da liderança cultural, religioso, político, epistemológico e ideológico de uma classe ou bloco de classes sobre as outras no sentido de legitimar-se e universalizar-se, com o consentimento social a um universo de convicções, normas morais e regras de conduta. Assim como a destruição e a superação de outras crenças e sentimentos diante da vida e do mundo. Além de congregar as bases econômicas, que geram as desigualdades. A hegemonia para Gramsci tem a ver com entrecosques de percepções, juízos de valor e princípios entre sujeitos da ação política e social, ocupando diversos espaços da superestrutura ideológico/cultural. Isso significa que as formas da hegemonia nem sempre são as mesmas e variam de acordo com a natureza das forças que a exercem. Contudo a ideia central de hegemonia em Gramsci é aquela “articulada por uma classe que lidera a constituição de um bloco histórico, e dá coesão a diferentes grupos sociais em torno da criação de uma vontade coletiva: consciência operosa da necessidade histórica”. (GRAMSCI 2000 p. 17-24).

O conceito de hegemonia em Gramsci é um legado teórico que inaugura na tradição marxista, uma compreensão mais adequada às sociedades ocidentais, que constitui relevantes influências para a formação das ideologias de esquerda. Entretanto, Santos (2012) adverte que muitas vezes, a ideologia não hegemônica dependendo do grau de sua radicalidade pode ser ainda mais perversa que a hegemônica. A hegemonia de Gramsci pode ser observada em países da América Latina, a exemplo dos países como Cuba e Venezuela, e no Brasil, em algumas ações mais radicais dos movimentos sociais com tendência a luta armada. Por isso nesta pesquisa, que se ocupa diretamente com o entendimento da questão da educação do campo preocupa-se também com a luta entre essas classes hegemônicas e contra-hegemônicas (Estado e movimentos sociais do campo). Isto é, interessa-nos saber também se no período em questão houve a existência dessa articulação entre Estado e movimentos sociais na construção da contra-hegemonia, em particular das resistências, que nos interessa particularmente.

Falar em movimentos de resistência na educação do campo pressupõe uma luta de “descolonialização” conforme sugere Boaventura Santos (2012), e ao mesmo tempo é uma luta contra-hegemônica manifestada quando os trabalhadores organizados em “classe” consideram a possibilidade de que a sociedade civil politicamente consciente pode mudar as regras do poder hegemônico dominante.

A noção do conceito contra-hegemônico no sentido do agir politicamente encontramos também em Thompson (1987), que embora o historiador inglês não utilize o termo hegemônico, ou contra-hegemônico, ele o denota com a concepção de “classe” para expressar a ação ou movimento dos sujeitos comuns (dos de baixo, dos grupos subalternos). Thompson relaciona o “**fazer-se**”, como processo orgânico da ação, e dos condicionamentos humanos e sociais. Por isso, ao trabalhar o conceito de “classe”, declara:

Não vejo a “classe” como uma estrutura, nem mesmo como uma categoria. Mas sim como algo que ocorre efetivamente, que pode ser demonstrado nas relações humanas [...] precisando estar encarnada em pessoas e contextos reais. A classe acontece quando da união de alguns homens, como resultados de determinadas experiências comuns, herdadas e compartilhadas, que juntos sentem e articulam uma identidade comum, com base também nos interesses comuns, contra outros homens cujos interesses diferem ou geralmente se opõe aos seus. O contrário disso, não é classe, e sim uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências, mas que não serve para nada. [...] A classe é definida pelos homens enquanto vivem e constroem sua própria história, em qualquer dimensão de suas vidas, em todo o tempo, e em todos os lugares. (THOMPSON, 1987, p. 9 – 13).

Ainda que Thompson não declare a “classe” como concepção de categoria política hegemônica ou contra-hegemônica percebe-se que ele utiliza o termo “**fazer-se**” para identificar uma base de interesses e objetivos comuns, de sujeitos nutridos pela consciência política que quando se unem, deixam de ser um amontoado de seres comuns, e de forma ativa e contínua ampliam os caminhos da história social, rompendo com o modelo estrutural hegemônico. Desta forma entende-se que quando os trabalhadores consideram a possibilidade de que a sociedade civil organizada pode mudar as regras do jogo, eles lutam e forjam um processo contra-hegemônico, apesar de todo o poder hegemônico vigente.

Neste sentido é mister afirmar que a descolonialidade, significa uma confrontação com as hierarquias de uma nação ou cultura em relação à outra, a etnia, gênero e sexualidade que foram criadas e fortalecidas pela modernidade ocidental europeia, paralelamente ao processo de conquista e escravização de muitos povos no planeta. Nesta pesquisa em questão, a partir do viés da descolonização é possível refutar formulações teóricas monoculturais e universais que afirmam o conhecimento científico ocidental como central, em detrimento dos saberes locais produzidos a partir de racionalidades sociais e culturais distintas, por pessoas comuns. Tal refutação não

implica descartar por completo esta racionalidade, mas sim observar suas pretensões coloniais/imperiais e questionar seu posicionamento como única.

É no interior desse projeto de descolonialidade ou contra-hegemônico, que a interculturalidade do campo no Brasil assume um papel central na educação do campo, pois se trata de um projeto político, social, epistêmico, e cultural construído a partir do lugar de enunciação de seus sujeitos, até então considerados como grupos subalternos, e incapazes pela concepção colonialista. A noção de interculturalidade no campo contrasta com o conceito de multiculturalismo criticado por de Santos (2003), que é a lógica e a significação deste que tende a sustentar os interesses hegemônicos. Dessa forma o reconhecimento e a tolerância que o paradigma multicultural liberal promete, não só mantém a permanência da iniquidade social, mas também deixa intacta a estrutura social e institucional. A interculturalidade como processo e projeto social, político, ético e intelectual no campo assume a descolonialidade como estratégia, ação e meta.

4.1 Situando o Campo e a Educação do Campo no bojo da Epistemologia contra-hegemônica

Tratar do tema educação do campo sob uma perspectiva contra-hegemônica exige seguir dialogando com o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2009) uma vez que isso pressupõe situar o pensador nos circuitos do tempo e do espaço, circunscrevendo o lugar de onde ele fala, mais precisamente, o lugar de onde ele enuncia este pensamento instigante, o “Sul”. O que significa dizer, que nesta pesquisa as concepções do sociólogo português estão em profunda sintonia com o nosso lugar social, o “campo”, seus sujeitos, seu tempo, suas crises, e suas transformações nesse mundo contemporâneo.

Para situarmos a tendência epistemológica do campo e da educação do campo trouxe para a seção deste capítulo, o conceito epistemológico de Santos (2009) a partir de sua obra “Epistemologias do Sul”, que resgata e valoriza os conhecimentos, experiências, práticas e saberes próprios dos povos, e das nações globais do Sul. Uma

epistemologia que se assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul. De acordo com o autor, as epistemologias do Sul podem ser entendidas como a diversidade epistemológica do mundo tentando reparar os danos e impactos causados historicamente pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.

O “Sul”, segundo Santos (2009) não é um conceito geográfico e, sim, uma *categoria sócio-política* relativa aos países, regiões, segmentos, grupos que sofrem processos de exclusão, opressão e discriminação, que foram submetidos ao colonialismo europeu, no contexto latino-americano, dentre esses o Brasil. O Sul é aqui entendido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que de certa forma esta noção de Sul vai ao encontro também com o a noção do Sul geográfico, ou seja, aqueles lugares e países do mundo que foram colonizados pelas potências europeias, e por isso não lograram os mesmos desenvolvimentos econômicos dos países do Norte global.

Todavia, percebe-se que este alinhamento da concepção do Sul no Brasil, quer no campo epistêmico, quer no Sul geográfico não foi linear, porque no interior desses dois espaços se preservam “pequenas Europas”, e concepções eurocêntricas, de um Sul anti-imperial, antipatriarcal, anticolonial, onde a hierarquia das relações Norte-Sul permanece cativa da persistência das relações capitalistas e imperiais, atingindo também o campo do saber epistemológico. Neste sentido entendemos que Epistemologias do Sul é uma metáfora do sofrimento humano produzido nas hibridações do capitalismo e da colonialidade do poder hegemônico assentado nas formas de dominação, exploração e expropriação de direitos, e de sentimentos comuns.

Epistemologias do sul no contexto desta pesquisa são a rigor espaços-tempos que traduzem modos fundamentais de poder, dominação, opressão e discriminação, que neste tipo de civilização do capital são permanentemente resignificados nas mais distintas expressões de colonialismo. A maioria delas aparece camuflada nos mais diferentes espaços (social, cultural, econômico e político) com marcas da colonialidade do poder capital. É a permanência do colonialismo como relação social no âmbito da civilização do capital, em uma complexa hibridização, a gerar formas fundamentais de poder. Epistemologias do Sul no campo brasileiro é uma concepção contra-hegemonica que pouco a pouco vem sendo construída de forma coletiva, em contraposição ao modelo hegemônico do além-mar.

Essa ruptura epistemológica no/do campo vem reorganizando, e reinventando o tempo e o espaço no campo, e entre os camponeses brasileiros. O caminho contra-hegemônico é a trajetória inversa na apreensão do tempo, em que se pode expandir o presente, contrair o futuro, criando assim, o espaço-tempo necessário para construir o “Novo Mundo”, a partir dos seus sujeitos, “não mais para o Sul, mas com o Sul, e a partir do Sul”. (Santos, 2012, p.35).

O interesse por uma educação na perspectiva contra-hegemônica é no sentido de poder contribuir com o desenvolvimento do conhecimento na escola, numa concepção mais democrática, participativa, e interativo. No melhor sentido do termo o processo contra-hegemônico demanda entre outras práticas, um processo de descolonização também das mentes humanas. Desta forma, ao adotarmos o caminho contra-hegemônico proposto por Santos (2009 - 2012) para o paradigma educação do campo, é porque se reconhece que por essa via é possível romper com a concepção do colonialismo transatlântico, que silencia, exclui e nega tudo aquilo que lhe pareça estranho ou diferente, ao que Santos denominou de “Fascismo social”.

O fascismo social deve ser entendido como a segregação social dos excluídos mediante a divisão das cidades em zonas selvagens e zonas civilizadas. As zonas selvagens são as zonas do estado natural hobbesiano. As zonas civilizadas são as zonas do contrato social, encontrando-se sob a ameaça permanente das zonas selvagens. (SANTOS, 2009, p. 28).

Essa divisão das cidades em zonas selvagens e civilizadas é segundo o autor, a linha abissal estabelecida entre colonizados e colonizadores. Isto é a incapacidade de ambos os mundos coexistirem, a não ser pela simples razão daquele que se julga mais forte, e com maior poder, impondo sobre o outro, condições que legitimem sua situação de inferioridade, exclusão, e a segregação. Essa mesma força, é a que transforma também um conhecimento como saber legítimo, sobrepondo-se aos demais. Às zonas selvagens e civilizadas do campo epistemológico, Santos (2009, p.13) chama de “Epistemologias do Sul”. De acordo com o autor “só existem as epistemologias do Sul porque há as do Norte, que sempre foi hegemônica e se impôs historicamente no mundo”, que para existir as epistemologias do Sul, não é necessário eliminar as epistemologias do Norte.

Também no âmbito normativo houve a necessidade de se criar um paradigma epistemológico contra-hegemônico na perspectiva do horizonte jurídico que ajudasse na garantia e na efetividade dos direitos humanos como pode ser observado nas palavras do

jurista Cançado Trindade, por ocasião da Convenção de Viena (1993) quando evocou a seguinte frase: “O direito a ter direitos pertence a todos”.

De que vale o direito à vida sem o provimento de condições mínimas de uma existência digna, se não de sobrevivência (alimentação, moradia, vestuário)? De que vale o direito à liberdade de locomoção sem o direito à moradia adequada? De que vale o direito a liberdade de expressão sem o direito à instrução e educação básica? De que valem os direitos políticos sem o direito ao trabalho? De que vale o direito ao trabalho sem um salário justo, capaz de atender às necessidades humanas básicas? De que vale o direito à liberdade de associação sem o direito à saúde? De que vale o direito de igualdade perante a lei sem as garantias do devido processo legal? (TRINDADE, VIENNA, 1993).

A assertiva do jurista valida à perspectiva contra-hegemônica, porém é necessário saber que as mudanças não ocorrem apenas por força de um direito declarado na constituição conforme lembrou Norberto Bobbio (1909-2004) certa vez. É preciso que ela transcenda as fronteiras da legalidade, e passe a existir de forma efetiva no cotidiano. Para que isso aconteça, é necessário alargar os horizontes do próprio conhecimento jurídico. A promoção da educação do campo pelo viés contra-hegemonico depende da subordinação dos limites máximos da lei, para que haja o reconhecimento do direito a educação de qualidade social para os sujeitos do campo.

Em se tratando da epistemologia do campo território no Brasil, naquilo que diz respeito à formação, e a informação no/do campo, ainda há lacunas na educação do campo que impedem o desenvolvimento integral na formação dos sujeitos do campo. Em certa medida isso tem contribuído para transformar o campo brasileiro, naquilo que Hobsbawm (1995, p.397) chamou de “Monumento de negligência social”.

A frase do historiador foi para chamar a atenção da realidade não só do nosso país, mas de boa parte das nações que compõem a chamada periferia do “sistema mundo”. É exatamente nos países periféricos ao capitalismo central, dependentes das potências centrais e, por isso, subdesenvolvidos como o Brasil, que se encontra a maior parte da população mundial, onde a desigualdade econômica e social aflora com maior intensidade. Isto é, com menor potencial intelectual, os países periféricos ao capitalismo central enfrentam inúmeros obstáculos para promover políticas públicas, dentre elas a política da educação, que permita reduzir a exclusão, e a desigualdade social que impossibilita o princípio da dignidade humana.

Naquilo que diz respeito à produção de conhecimento do campo, e da educação do campo, o surgimento das epistemologias desse lugar social começa, quando seus

sujeitos passam a ter o direito de repudiar a ideologia do colonialismo, em consequência de transformações estruturais no campo da produção interna. A sociedade não define como predominante, ou absoluta em seu domínio, a classe interessada na subordinação econômica, deste ou daquele conhecimento, quando as forças internas passam a exigir um lugar ao sol, quer seja no mundo do trabalho, quer na educação. A opção pela ideologia do colonialismo só então é um ato de vontade, e quando isto acontece, tal ideologia, entra em crise começa a desmoralizar-se dando lugar à epistemologia do colonizado, que aqui chamamos de Epistemologias do Sul, ou tão somente, contra-hegemônica.

A analogia da linha abissal descrita por Santos é pertinente nesta pesquisa, porque parte-se da premissa de que o selvagem mora no campo (um lugar bucólico, rústico, harmônico, um espaço onde nada acontece, e seus sujeitos são sempre pobres, mal vestidos, atrasados, selvagens), contrastando com o (civilizado, o moderno), que reside na cidade. Essa ideia jocosa, errônea, hegemônica concebida sobre o homem do campo, e o próprio espaço que ele habita tem recaído sobre os europeus. Contudo, há que se ressaltar, que ninguém é selvagem porque habita no campo, assim como ninguém é civilizado, pelo simples fato de morar na cidade. A imposição ou a absorção dessa concepção é simplesmente um ato de tirania. Um tipo de racionalidade ou de conhecimento que se torna hegemônica sobrepondo-se às demais, venha ela de onde vier: do Sul ou do Norte.

A percepção que se tem hoje no Brasil de que o campo é um mundo múltiplo e variado quer seja na produtividade, quer seja nas diferentes manifestações culturais. É o manifesto de nova uma mentalidade, de que o campo e os camponeses tem buscado construir uma sociedade de maior equidade social. É essa mudança de mentalidade que pouco a pouco vem determinando à necessidade de rupturas epistemológicas, e de uma educação que supere o conhecimento hegemônico do passado, que por muito tempo sufocou a emergência dos saberes. Todavia, é preciso tomar cuidado para que ao romper o paradigma epistemológico colonialista não se esteja a cambiar um saber pelo outro. O que se pretende com a ruptura do paradigma educacional hegemônico é denunciar a lógica da tirania, e da dominação que já foi, ou daquela que porventura ainda exista.

Da mesma forma, suas novas epistemologias devem contribuir para o desenvolvimento pleno do sujeito do campo, de modo que lhe permita a liberdade de

escolhas, de criação, e de reinvenção do mundo, sem que seja silenciado ou dominado por uma cultura ou ideologia específica, que na tentativa de ser contra-hegemônica, poderá vir travestida de uma nova roupagem, e se tornar tão perversa e opressora como a hegemonia do passado. Dizendo nas palavras de Paulo Freire (1987): deve-se tomar cuidado para que o ato de libertação, não se transforme em dominação. Isto é, não fazendo do seu opressor de ontem, o seu oprimido de hoje.

A proposta contra-hegemônica para o campo e a educação do campo neste contexto, sugere um modelo de campo onde sua identidade seja marcada também pela produção e reprodução dos elementos simbólicos (terra, rios, mares e florestas), que fazem parte do contexto social, cultural, religioso e econômico das comunidades camponesas. Esses elementos, nem sempre estão diretamente relacionado com a produção para a mercantilização. Essa é a transformação das periferias do Sul, da qual nos fala Boaventura Santos (2009). Uma transformação que não se faz somente pela transcendência de espaços mais globais, mas também a partir dos/nos espaços locais, com, e a partir do seu povo. Por isso, quando se fala de uma educação para os sujeitos do campo na perspectiva contra-hegemônica, não significa substituir o atual sistema de ensino existente, e sim de uma educação que faça a diferença no sentido da transformação social do campo.

As reflexões epistemológicas construídas no/do, e a partir do campo brasileiro vêm provocando uma redefinição nas políticas educacionais e na prática pedagógica de educadores e gestores das escolas e da educação do campo, tendo presente que na diversidade não há uma racionalidade, mas racionalidades, não há uma única lógica, mas diversas lógicas a ser construídas. O que significa dizer que o conhecimento se desenvolve a partir de processos históricos, modos de existência e realidades geopolíticas, e culturais diferentes, o que confere sentido, beleza à existência concreta dessas populações. Desta forma infere-se que a cultura contra-hegemônica sugerida por Santos (2009), não necessariamente precisa ir contra a cultura hegemônica, o seu compromisso deve ser com o ato de educar e formar, como formas e estilos diferentes de interpretar a realidade e ler o mundo que poderá revelar explicações que a ciência hegemônica não consegue encontrar.

Comungando com as assertivas epistêmicas de Santos, encontramos Flores (2010, p. 74), a falar da cultura sulista num contexto mais global:

Todo o produto cultural surge de uma determinada realidade, isto é, de um quadro específico e histórico das relações sociais, morais e naturais. Não existe cultura fora do sistema de relações que constitui e condicionam os produtos de sua existência. Nenhum produto cultural é próprio em si mesmo. Todos emergem como respostas simbólicas para contextos específicos de relacionamentos. Mas os produtos culturais não são apenas determinados por esse contexto, mas sim, por sua vez, determinam a realidade em que estão inseridos. Este é o circuito cultural. Não há, portanto, nada que possa ser considerado em si mesmo, fora do contexto específico em que ele surge e exerce sua prática. (FLORES, 2010, p. 74).

Flores desenvolve seu raciocínio acerca da contra-hegemonia, no sentido de desafiar o sujeito a não necessariamente abandonar a periferia, isto é o seu local de pertencimento, e sim, assumir uma posição no lugar em que se encontra. Seguindo o entendimento de Flores, concorda-se que tudo é “Periferia”, se aceitarmos que não há nada puro e que tudo está interrelacionado conforme sua citação. Para Flores, só existe um centro, e o que não coincide com ele é abandonado à marginalidade; nesse sentido as periferias são muitas, e nós, não estamos no entorno, “somos o entorno”.

O deslocamento, de que nos instiga Flores implica numa tomada de posicionamento, significa que devemos deixar a percepção de “estar no entorno” como se fôssemos algo alheio ao que nos rodeia, e assumirmos o centro que inventarmos. Na periferia da educação do campo e dos direitos humanos, isso significa dar o primeiro passo no sentido contra-hegemônico, transformando, reorganizando, e reconfigurando sem implicar em transcendências locais maiores, conforme orienta Santos.

Epistemologias do sul deve saber incluir maneiras distintas de ser e conceber o tempo, e os saberes, que quando difere da cultura hegemônica, essa diferença não significa querer ser desiguais, mas sim diferentes, sem que essa diferença os inferiorize. Saber que as pessoas tem o direito de ser, de pensar, de agir, e de viver diferentes e livremente, porque são detentoras de um direito humano, o livre arbítrio, que estabelece condições para que a diferença se realize, a partir de uma premissa primeira, a escolha. O direito da escolha significa ser livre, inclusive para decidir a permanecer na ignorância quando a informação a ser repassada tem como objetivo moldar o indivíduo do Sul a partir de um protótipo do Norte.

Identificaram-se ao longo da pesquisa, que as concepções de educação, ou de pedagogias contra-hegemônicas, são todas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente

colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando instaurar uma nova forma de sociedade. A perspectiva contra-hegemônica busca orientar a educação no sentido da transformação social dos grupos mais vulneráveis, posicionando-se sempre contra a ordem existente, sobretudo, quando essa tem como objetivo a dominação, e a exploração. Já as teorias hegemônicas são aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere mantendo a ordem existente. Quase sempre correspondem aos interesses dominantes, com ligeira tendência a homogeneizar o campo educativo.

A luta por novas perspectivas teóricas, novas propostas pedagógicas, para o campo no Brasil, ainda que fora do processo educativo escolar, emergem entre as décadas de 1960 e 1970 com a concepção da pedagogia libertadora formulada por Paulo Freire. Essa proposta suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores”, cuja problematização leva à conscientização na ação social e do engajamento político. A visão de uma educação na perspectiva crítica e reflexiva se empenhou em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, evidenciando a função da escola como aparelho reproduzidor das relações sociais de produção.

No campo brasileiro, a partir do final da década de 1980 busca-se por uma educação do campo que não seja apenas uma alternativa à pedagogia oficial, mas que se contraponha, e se articule com os interesses dos grupos dominados pelo capitalismo neoliberal colonialista. A organização, e a mobilização dos educadores; as conferências nacionais de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação das universidades públicas, e a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da educação – LDB Nº 9394/96, foram elementos que marcaram o final do século XX como um momento privilegiado para a emergência das propostas pedagógicas contra-hegemônicas para os sujeitos do campo.

No entanto, cabe ressaltar que apenas uma parcela de educadores se empenhava por uma educação de ideologia menos hegemônica, a maioria deles nas universidades e em algumas escolas urbanas. Naquilo que diz respeito à produção epistemológica do campo e da educação do campo no Brasil, ela ocorreu mais precisamente no final dos anos 1990, com os movimentos sociais do campo, e grupos

intelectuais simpatizantes ao movimento, e nas práticas de resistência na luta pela reforma agrária na forma de ocupações e acampamentos.

Essa transição pode ser considerada como uma ruptura, decorrente da luta das camadas populares, excluídos e trabalhadores do campo como “classe” que se organizou pelo direito à educação libertadora e por uma preocupação com a transformação social. Uma educação construída a partir do povo, que na autonomia de suas organizações preconizava uma educação com maior autonomia inspirada principalmente na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire, geralmente expressada na educação, e nos movimentos populares. Desta forma dizemos que a educação contra-hegemônica, se apresenta como uma educação do povo, pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição a educação hegemônica dominante feita pela burguesia, para a classe burguesa, mas sem o povo.

Neste sentido percebe-se que a concepção contra-hegemônica desloca o eixo da educação do interior da escola para a prática social. Usando as palavras de Paulo Freire, pode-se dizer que ela busca atingir objetivos, com a necessidade de vida prática do sujeito do campo, em vez de uma educação preocupada quase exclusivamente com a questão da transmissão do conhecimento, do tipo “bancária” conforme sinaliza Freire (1987). Dessa forma rompe-se com uma estrutura rígida de ensino, e passa organizar melhor as relações sociais onde os trabalhadores e, a educação do campo de saem da condição coadjuvantes, para ocupar de forma decisiva o seu protagonismo social, e epistemológico.

A garantia do direito a educação, e a escola do campo amplia a possibilidade de construir novas concepções epistemológicas que possam desconstruir valores arraigados, que tenham como objetivo inferiorizar, desvalorizar, por vezes alimentar um discurso ideológico que parte do princípio de que no campo só existe uma forma de organização do tempo, que é a linear ligada à produção de modos colonialistas quanto a sua produtividade. Essa visão gera a incapacidade de conceber outras culturas que se organizam a partir de distintas visões temporais e espaciais. Isso denota que existe um “discurso colonial de poder” que norteia as relações entre a cultura citadina e as demais culturas, ou a civilizada e a bucólica, para citar as concepções de Williams (2011).

A ruptura dessa cultura colonialista se esvai, quando a luta das camadas populares, excluídos e trabalhadores do campo enquanto “classe” se organiza pelo

direito à educação libertadora, e por uma preocupação com a transformação social. Uma educação, e saberes construídos a partir do seu povo, que na autonomia de suas organizações preconiza uma educação com maior autonomia inspirada principalmente na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire, geralmente expressada na educação, e nos movimentos populares. Epistemologias contra-hegemônica apresentam-se, como saberes e conhecimentos de uma educação do povo, pelo povo, para o povo e com o povo, em contraposição a uma educação, e a saberes dominantes caracterizados como da elite e pela elite, para o povo, mas sem o povo.

A criação de um conhecimento orgânico como parte integrante da diversidade camponesa no Brasil vem sendo construído em algumas escolas da educação básica do campo, em escolas técnica, e em algumas universidades (ver tabela 04 p. 92), com experiências que tem servido para reforçar a autonomia das escolas e afirmar a identidade cultural do seu povo. Contudo não se deve esquecer que o processo que outorga a autonomia às escolas deve partir daquilo que cada uma já dispõe. E, assim vai se desenvolvendo de forma gradual diversificada e sustentada a fim de assumir maiores patamares nos resultados esperados e na implementação dos meios necessários ao desenvolvimento de uma “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1996, p. 29-34). A escola do campo na perspectiva contra-hegemônica deve apresentar como característica fundamental a sua heterogeneidade, que se expressa de forma multidimensional (sócio cultural, ambiental e produtivo) a partir das suas diferenças.

4.1.2 A Escola do campo a serviço do Governo

No Brasil, quer seja nos termos da educação rural, quer nos termos da educação do campo, o espaço escolar foi pensado para a manutenção do homem no campo como principal mão-de-obra de um país eminentemente de vocação agrária. Desta forma, a escola no campo passou a ser também um espaço de poder, que de forma planejada, se ocupa em organizar o tempo, as atividades, o currículo escolar, de modo a governar o trabalhador do campo. De acordo com Foucault (1991, p. 96), a modernidade trouxe duas novidades fortemente interligadas: “o poder disciplinar e o método”, quer seja no âmbito privado, quer no coletivo social ou estatal. Dessa forma, o poder disciplinar por

parte do Estado moderno surge em substituição ao poder religioso católico dos tempos do medievo. Já o método é o que permite o poder disciplinar a um controle minucioso dos corpos sociais, dos espaços, das atividades, e do comportamento humano nas relações intergrupais.

Trazendo a concepção foucaultiana para a questão da educação, e da escola do campo brasileiro percebe-se que esse poder disciplinar não se restringe apenas à escola do campo, ele age de forma direta e indireta nas instituições sociais (partidos políticos, igrejas, sindicatos, associações, agremiações, universidades, movimentos sociais e sociedade em geral) produzindo o que Foucault chama de “corpos dóceis”. A disciplina detalhada por Foucault (1991), responsável por vigiar e punir é algo que se constitui, e vai tomando o corpo como alvo. Na educação escolar do campo, ela carrega consigo um conjunto de poder, técnicas, saberes, preceitos e estratégias servindo para ensinar, orientar, ajustar, controlar a população segundo os interesses do Estado e do capital. O poder disciplinado do ensino escolar no campo foi fundamental para legitimar a vocação de um Brasil agrário, no sentido de elevar a balança comercial do país. Na medida em que se oferecia a educação à criança e ao jovem do campo, ao mesmo tempo exigia sua permanência na terra, a fim de gerar e produzir riquezas.

Para Foucault, em qualquer sociedade existem relações de poderes múltiplos, que caracterizam e constituem o corpo social, que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do capital e do discurso. Isto é, o discurso hegemônico, ou predominante legitima-se com a mesma intensidade que se produz riquezas, que o trabalhador do campo foi convencido pelo discurso capitalista, que o progresso e a riqueza do país dependiam de sua força braçal e a escola em certa medida ajudou alimentar, e difundir esse discurso colonialista hegemônico.

Na microfísica do poder, o campo para Foucault é também “Território”, uma noção geográfica, e noção jurídico-política controlada por um tipo de poder que no caso do Brasil, o território representa não só o perímetro geográfico, rural, não urbano, e sim territórios (político, econômico, social, educacional e cultural), por isso, indissociável. Isso porque parte-se do entendimento de que não se pode separar educação do campo, dos demais direitos sociais como saúde, trabalho e moradia digna, uma vez que todos esses direitos são permeáveis e simultâneos. Isto é, uma simbiose social, onde cada

direito, ou organismo social recebe benefícios, mesmo que em proporções desiguais, mas necessários um ao outro.

No campo território, uma forma de perceber esse poder disciplinado por parte do poder estatal sobre o privado ocorre tanto na educação quanto nas lutas dos movimentos sociais do campo, com igual força de persuasão e poder. Nas lutas sociais ocorre quando na disputa pela desapropriação da terra, envolvendo três espaços sociais: o coletivo de trabalhadores, o grande proprietário de terras, e o Estado representado pelo poder judiciário, que juntos passam a lutar por aquilo que o Estado moderno transformou em propriedade, a terra. Nessa batalha o poder jurídico, através do método interpretativo e interpelativo da lei produz efeitos de verdade garantindo mediante uma liminar a posse da terra a uma das partes. Nesse caso, o jurídico age beneficiando ambas as partes, ainda que de maneira desigual a qualquer uma delas.

Quando o poder ultrapassa as regras do direito jurídico, ele passa a captar o poder na extremidade, na periferia, cada vez menos jurídico, e mais dilatado nas relações políticas e sociais. Isto é, estado e sociedade assumem o papel político, o do consenso, que é quando se compromete com a organização, a mobilização, através dos movimentos sociais, na luta pelo direito às políticas públicas para o campo (educação, saúde, moradia, terra, trabalho), a fim de proporcionar vida digna, e respeito à diversidade do campo.

Nessa perspectiva, o poder da educação do campo e dos direitos humanos em pode ser entendido como a sobreposição de uma ação sobre outras ações, se seguirmos com as concepções de Foucault (1991, p. 105) onde as relações de poder são sobrepostas pelas instituições, escolas, prisões, quartéis, marcadas pela disciplina. Para o autor, “a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido de tribunal”. Se pensarmos na escola do campo é por meio da disciplina que as relações de poder se tornam facilmente observáveis na relação professor x aluno, onde o primeiro exerce poder sobre o segundo. Nas demais instituições, a disciplina também pode ser a via onde se estabelece as relações de opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, tantas quantas forem às relações que expressem governantes e governados.

Dessa forma entende-se que a organização da escola do campo desde a sua invenção como lugar de formação e transmissão do saber é ao mesmo tempo, um

instrumento de intervenção na sociedade, com efeitos positivos e negativos (hegemônicos e contra-hegemônicos) na vida social, profissional e privativa do indivíduo. Quando hegemônica, a educação escolar pode alienar e segregar, quando contra-hegemônica contribui para a libertação e a inclusão do indivíduo, sendo também capaz de promover a transformação social. Já na não hegemônica, ela dependerá muito mais da correlação de força entre os poderes, para saber qual posição deverá assumir ou de que lado ficará.

As fontes consultadas indicam que a educação escolar do campo no Brasil na sua fase inicial, e nas atuais escolas do campo guarda resquícios de uma educação da idade moderna, em proporções maiores ou menores. Na medida em que o Estado assume um papel instrutivo e planificador, ao mesmo tempo ele exerce forte poder persuasivo controlando todas as esferas da sociedade, e conseqüentemente, a vida social e privada do indivíduo.

No caso do Campo no Brasil, a fabricação dos corpos dóceis na escola do campo ultrapassou as instituições sociais (escola e igreja) e chegou ao terreno da produtividade (lavoura, curral, seringais, etc.), sem que o Estado perdesse sua forma de controle mesmo que de forma indireta. Podemos resumir esse controle do governo em três situações distintas onde a escola de forma não intencional contribui para a permanência do homem no campo, não por sua livre e espontânea vontade, mas sim porque ela era sua única alternativa, aliada à produção, sem a participação direta do Estado.

A primeira situação é a de que o Estado adotou a escola do campo como arcabouço dogmático da educação moral e produtiva, no sentido da racionalização metódica. Na segunda, a pedagogização foi estendida ao máximo, da escola ao trabalho contribuindo para que chegasse a terceira, a da elasticidade, uma forma de manter o trabalhador ligado a terra, e conseqüentemente à produção de riquezas para o governo. Mas como se dá essa terceira situação? Como é um pouco mais complexa na sua elaboração, embora sensível de percebê-la na prática daremos maiores detalhes.

Para essa terceira hipótese considera-se que nas décadas anteriores aos anos 1980 à educação básica brasileira correspondia dos 06 aos 14 anos de idade. Isso garantia ao filho do camponês uma educação mínima, ainda que não satisfatória no sentido da qualidade e da transformação social. Consideremos para essa primeira

hipótese, que em períodos intensos de plantio e colheita, o aluno deixasse de frequentar a escola (onde não houvesse um calendário letivo adequado à produtividade peculiar de cada região) para ajudar a família no trabalho, mas que no ano seguinte esse mesmo aluno repetiria o ano escolar sem maiores preocupações, porque a escola continuava no mesmo lugar, o que não implicaria em consequências maiores.

Digamos que essa mesma situação se repetisse por mais um ou dois anos com o mesmo aluno, ele só concluiria o ensino “Fundamental” aos 17 ou 18 anos de idade, isso se ele não tivesse abandonado de vez a escola. Mas ela, a escola continuava lá, e próximo a ela mais uma ou duas unidade escolar entre essas, uma escola agrícola, novo empreendimento do Estado voltado para o ensino técnico da agricultura e pecuária. Seguindo esse raciocínio, aquele trabalhador que anos atrás se viu obrigado, abandonar a escola quando ainda então um menino, agora, adulto, casado, pai de família, continuará a morar, a viver e, a produzir no campo, sem a necessidade de deslocar-se para as cidades, pois escola não lhe falta.

Para a educação popular, entre os anos 1960-1970, em algumas escolas do campo, foram oferecidos projetos como os de educação popular de Paulo Freire para crianças, jovens e adultos (MOVIMENTO PÉ NO CHÃO/RN, MEB e MOBREAL), que não tiveram acesso à educação na idade certa. Uma resposta à demanda educacional por parte das classes populares, que funcionava também em associações de bairros, e igrejas. Esse ideário de educação de modo participativo foi suprimido pelo regime civil militar, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um projeto sistemático e bem pensado para destruir a estruturação do ensino popular que estava em curso.

Para a menina que quisesse ser professora, ou prosseguir os estudos, na cidade ou povoado mais próximo existia a escola normal. Na cidade, ela poderia trabalhar como empregada doméstica, 10 a 12 horas por dia na casa do prefeito, de um vereador, do secretário de educação, de um médico, de um advogado, do delegado, do juiz, de um fazendeiro vizinho, e à noite cursar o magistério ou o dar sequência ao “Ensino Médio”. Caso o curso normal/magistério funcionasse apenas em horários diurnos, uma prática comum nas escolas normais da cidade dos anos 1970-1980, mesmo assim, essa menina poderia fazê-lo. Bastaria apenas desdobrar-se em sua jornada de trabalho realizando

muitas das tarefas domésticas, como lavar e passar roupas, à noite, durante a madrugada. Mas seu “Futuro” estava assegurado.

Mas quem disse tudo isso? Ninguém! Bastava ver a presença, a força, o poder do Estado, lá representado na figura da escola, do trabalho alienante, na lavoura, no emprego doméstico, a produzir “corpos dóceis”. Desta forma, a escola, e o trabalho no campo, quer na lavoura, quer fora dela foram e continuam sendo espaços hegemônicos e não hegemônicos a serviço do Estado, que de modo racionalizado desenvolve seus processos, seus métodos e suas técnicas, de maneira disciplinada exercendo total e absoluto controle sobre todas as esferas da sociedade, na vida pessoal e profissional do indivíduo.

Outra forma de atuação do Estado através dos instrumentos jurídicos, sobre a formação do cidadão foi a Lei Nº 869/1969, que estabeleceu a disciplina Educação Moral e Cívica – EMC, em todos os sistemas de ensino no Brasil. Como prática educativa entre os anos 1960 e 1980, a EMC tinha como finalidade primeira difundir elementos e princípios dos “direitos humanos” como solidariedade humana, aprimoramento do caráter, com apoio nos valores morais, cuidado com a família e a comunidade, e o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum.

Dada a conjuntura dos anos ditatoriais, a Educação Moral e Cívica, em vez de estimular a reflexão do pensamento crítico voltado para os valores éticos e morais da sociedade acabou por fortalecer a unidade nacional, do projeto totalitário dos militares com o ideário de segurança nacional. Evidente que a escola não foi à única instituição a propagar esse ideário nacionalista, mas contribuiu para uma formação alienante, em particular nas escolas do campo onde não havia organização política a fim de politizar os seus sujeitos, e as informações chegavam sempre de forma desencontradas.

Neste sentido percebe-se que em países como o Brasil, país com heranças de latifúndio, a escola ou qualquer outra instituição social são espaços de poder, mas também de resistência contra a expropriação. No campo brasileiro tem emergido lutas, e resistências contra a opressão, a concentração da terra, e exploração do trabalho. Na Paraíba o campo tem sido cenário de movimentos e organizações em defesa dos direitos sociais e de oposição sindical, como as Ligas Camponesas (1957), O Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba (1976), a Comissão de Direitos

Humanos de Guarabira (1981), a Comissão Pastoral da Terra (1979), o Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Brejo (1990), o Centro de Assessoria (CENTRU), o Movimento dos Trabalhadores Rurais – MST (1984).

As experiências de educação no campo com ênfase nos direitos sociais tem sido relevantes para a construção da democracia no país. Todavia sabemos que fazer oposição ao modelo hegemônico colonialista no campo brasileiro, não tem sido tarefa fácil para quem atua diretamente nas escolas e nos pequenos setores produtivos no campo. Alguns culpam a avalanche tecnológica, sobretudo a digital, que as escolas do campo não dispõem por falta de energia elétrica nas escolas, e por isso não conseguiram acompanhar o avanço, e o crescimento, quer seja no econômico produtivo, quer seja no social, no educacional e cultural. Mas coincidentemente nesse mesmo espaço denominado campo, no mesmo período de tempo, o Agronegócio, e a Agricultura familiar, se equiparam com as mais altas e sofisticadas tecnologias para a sua produtividade (do aviário a agropecuária), cada uma a sua maneira, graças ao uso da energia elétrica, e da tecnologia. Daí questiona-se: Onde está então o problema? Porque o Campo do Agronegócio e da Agricultura familiar enriqueceu, e a Escola do campo empobreceu?

Nosso entendimento para essa questão é que para compreender a diferença desses dois campos (Sul e Norte) dentro de um único campo no sentido territorial, faz-se necessário considerar algumas questões relacionadas à concepção de educação para o campo, que ainda habita nas mentes não descolonizadas, ou eurocênicas. A primeira delas é que a expressão Educação do campo segue relacionada, a uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, da educação rural dos anos 1930, que direcionava para uma formação pragmática, instruindo o indivíduo ao desenvolvimento de atividades voltadas exclusivamente para o mundo do trabalho. Para essa perspectiva educacional, a força de trabalho humano era transformada em objeto, coisa, mercadoria, e na desumanização do sujeito. Neste sentido percebe-se que a atual concepção de educação do campo deste século (XXI) em que estamos vivendo guarda as mesmas concepções dos anos 1930: uma educação para o campo, e não do campo ou com o campo.

A segunda é que essa concepção colonialista segue sendo utilizada por parte dos governantes para delimitar e definir políticas públicas de ação para estes espaços

geográficos ainda compreendidos como diferentes, e, portanto, desiguais, cujo único paradigma segue sendo o urbano, o moderno, em detrimento do campo atrasado. O campo geográfico, político, cultural e social no Brasil nos dias de hoje, ainda representa o espaço das políticas compensatórias e paliativas do passado, um lugar onde projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauram demarcando o território da monocultura do agronegócio.

Nessas circunstâncias, a relação “homem-educação-natureza” se caracteriza como exploratória, depredatória, concentradora de bens e riqueza, o lugar do latifúndio, da escravidão, da desigualdade e exclusão social, da expropriação de uns em detrimento de outros. A partir dessa análise como em páginas anteriores infere-se, que o campo do Brasil do século XXI, ao contrário do século XX teve sua mão-de-obra servil humana substituída pelas máquinas comandadas por satélites. Desta forma, não faz mais sentido investir em escolas e educação de qualidade para o trabalhador pobre do campo.

A clareza de que a educação do campo segue atrelada às questões produtivista capitalista também é explícita no interior de alguns movimentos sociais do campo, que segue usando o termo educação rural, em vez de educação do campo, e nos próprios institutos oficiais, e instrumentos normativos do governo, bem como os ministérios, a exemplo do MDA e MEC, que nas questões relacionadas à educação do campo continuam a tratar de “Políticas para a Educação Agrária”.

Evidentemente há que se considerar, que a relação do trabalho quando ligada as atividades agropastoris, ou outras, simplesmente como “coisificação humana”, há nisso certo exagero da parte de quem evoca tal concepção. Isso porque o trabalho é importante e necessário para sobrevivência humana, tanto que Para Chiavenato (2004, p.16), o “Trabalho busca muito mais que um simples salário, ele almeja um local de trabalho seguro, que ao mesmo tempo satisfaça suas necessidades possibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

A partir das considerações de Chiavenato (2004) podemos inferir que o trabalho é também uma forma de como o homem interage, e transforma o meio ambiente, assegurando assim a sobrevivência, e estabelecendo relações interpessoais, que, teoricamente servem para reforçar sua identidade. Todavia, as relações entre as pessoas no ambiente do trabalho, ou onde quer que elas aconteçam estão sempre de acordo com suas atitudes. Quando se muda o significado do termo e não muda o comportamento das

pessoas, não acontecem mudanças mais significativas, no caso da educação do campo, a mudança de mentalidades.

Ao fazer referencia às Conferências Nacionais de Educação do campo realizadas em Luziânia-Goiás (1998 e 2004) como o “Batismo” da educação do campo, Caldart (2004, p.8) justifica que a simples mudança do termo (educação rural por educação do campo) “sinalizava um entendimento coletivo”, um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo, refutando toda e qualquer concepção colonialista hegemônica em relação às questões educacionais, de produzir e de viver no e do campo. Todavia se observa que mesmo com essa noção alargada de educação do campo dos anos 1990 encontramos no próprio Ministério da Educação – MEC, posições contrárias a esse entendimento.

Como exemplo do disposto acima, trouxemos como exemplificação de entraves à política de educação do campo, a situação de uma Universidade do Estado do Paraná que ao tentar fomentar ações de uma educação com cursos de Licenciatura específicos para o campo, no primeiro momento tem seu pedido negado ao credenciamento. Vejamos nota da Faculdade Bom Jesus de Siqueira Campos (FBJ) localizada no Município de Siqueira Campos, Estado do Paraná, conforme Parecer de nº 3/2012 publicado no D.O.U., de 7/12/2012, Seção 1, Pág. 40, do MEC., no ano de 2012, conforme parecer:

Do Relator: A Faculdade Bom Jesus de Siqueira Campos (FBJ) foi criada pela Associação Siqueirense de Ensino (ASE) com o intuito de atender a comunidade local e regional próxima, ansiosa por ver seus filhos terem acesso ao Ensino Superior na sua terra natal. Nesse sentido, sua missão é tornar-se um centro de excelência em ensino superior e dar início a novo vetor de desenvolvimento econômico, social e humano, sem agressão à riqueza natural da região, sob sua área de influência, educando para o desenvolvimento através da formação de profissionais críticos e analíticos, da produção e conhecimentos e do comprometimento com a responsabilidade social. Seu objetivo mais amplo é atuar na graduação envolvendo os cursos de Bacharelados e Licenciaturas, Programas Especiais de Formação Pedagógica e Programas de Formação Continuada específicas para a formação de professores em áreas de acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, como forma de exercer e capacitar as pessoas para a cidadania no campo. (BRASIL, SECADI/MEC – D.O.U, 2012, p. 40).

Para justificar seu parecer contrário, o MEC esclarece entre outras coisas, que o termo “Faculdade do Campo” carregar uma bagagem de lutas políticas, simbólicas e ideológicas. Que a “ênfase dada ao tratamento específico educação do campo, quando se explicita reivindica um limite muito estreito, já que o objetivo do governo é o da

universalização, da inclusão”, que somente poderá ser garantido através de uma política pública específica para todos. Essa visão do MEC deixa transparecer uma concepção dicotômica quanto à aceitação do termo, que sequer garantiu o convencimento da instância máxima em educação no país.

A negação do campo e da educação do campo deve-se em parte, a publicização de um modo de vida citadino como exemplo de civilidade em detrimento a vida bucólica, e arcaica do campo, até os anos de 1980. A redução de custos locais para investimentos no campo sob a forma de subsídios (redução de crédito a baixo custo ou aquisição de novos empreendimentos ou investimentos em infraestrutura na modernização agrária) despertou o interesse por um novo território, a cidade. Para o camponês sofrido do campo, a cidade se apresentava com suas vantagens na produção de bens e serviços para atrair diversas formas de capitais, ampliação da competitividade pela atração de consumidores valorizando a qualidade de vida em termos culturais e artísticos, um lugar “inovador, excitante, criativo, integrado a um mundo de possibilidades”.

A partir de então, o Brasil vivenciou o maior o êxodo da história do campo, período em que o homem deixa o campo, e vai para a cidade como sua única alternativa. Sob esta perspectiva, tanto o campo quanto a cidade deixaram de ser um lugar de opção para se viver, e sim a única saída. O que se observa, são milhares de trabalhadores que deixam o campo, e passam a formar os cinturões de favelas nas áreas urbanas, também por falta de opção. E assim, o discurso ideológico de fixação do homem no campo, através da escola foi aos poucos perdendo sua legitimidade, e a atividade laboral passou a ser orientada, e disciplinada em outro território, a cidade, mas igual tem servido de instrumento pedagógico para reprodução do capital, e das formas hegemônicas do poder.

Para entendermos a atual perspectiva da educação e do campo brasileiro recorreremos novamente a Santos (2002) dessa vez na teoria “Sociologia das ausências e das Emergências”, onde o autor propõe dar visibilidade ao existente. No nosso caso está se fazendo o caminho inverso, isto é: tornando invisível o sujeito existente. Na atual condição do campo brasileiro, para trabalhador pobre viver no e do campo não é mais uma opção, e sim uma condição dependente das políticas e do capital nortista. Isso porque esse trabalhador pobre do campo não interfere mais como mão-de-obra na balança comercial do país, essa é quiçá, a mais forte razão para o Estado não oferecer

escolas, e educação de boa qualidade ao campo. O que se vê são escolas fechando por falta de demanda de educandos, uma ação do processo de globalização hegemônica, que continua provocando relações de opressão impedindo o Brasil de desenvolver um projeto de educação mais amplo para o campo. Por isso no campo ainda encontramos escolas sem energia elétrica, sem saneamento básico, que certamente na agenda do governo elas logo tendem a desaparecer.

A necessidade pela afirmação de uma educação contra-hegemônica para o campo como forma de resistência e enfrentamento às situações de exploração é encontrada também no discurso de Paulo Freire (1987). O autor admite que somente numa relação tensionada entre explorados e oprimidos de grupos totalmente imersos numa cultura de passividade e conformismo alheios aos interesses do coletivo, quando tomam parte da vida em comunidade são capazes de mudar o mundo.

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética. A leitura crítica do mundo é um querer, fazer pedagógico-político, indicotomizável, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares. [...] toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança. (FREIRE, 1987, p.20).

A aceitação incontestada da contra-hegemonia por parte dos grupos subalternos proclamada na obra “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1987) reforça a importância do debate sobre a educação do campo, como elemento mobilizador dos sujeitos do campo no cenário nacional. Um debate que não basta saber-se oprimido é necessário também que ocorra um movimento conjunto de luta pela libertação. Se os “homens se educam mediatizados pelo mundo” e na relação entre eles, igualmente é verdade que tal acolhimento conjunto é que permite prosperar a esperança, a renovação da fé raciocinada num futuro qualitativamente diferente, possibilitando a materialização de uma consciência de classe crítica e humanamente ativa.

A materialização da educação do campo no Brasil pautada nos desejos e nas concepções freirianas está cada vez mais distante. As fontes revelam a ausência de uma política educacional como projeto de impacto. O que se vê são tentativas isoladas de

ampliar a participação dos professores nas universidades e dos alunos em sala de aula. São soluções que estão dando certo, mas que enfrentam dificuldades como a escassez de recursos financeiros e de mobilidade. É cada vez mais comum o fechamento de escolas no campo, além da precariedade da infraestrutura física, e a dificuldade de locomoção de alunos e professores que levam muito tempo para chegar à escola, em particular nas áreas ribeirinhas onde o transporte é feito de barco, chegando a ficar ilhados em períodos de cheias.

O descaso e a precariedade das escolas do campo têm levado o governo e o Ministério da Educação, a tomar medidas estanques como o Projeto de Lei da Câmara (PLC 98/2013) da senadora Ana Rita (PT), que dificulta o fechamento de escolas do campo. O referido projeto foi feito através de um requerimento de urgência para que o texto fosse apreciado também de forma rápida pelo Plenário da câmara dos deputados, e do senado federal.

Diante da agravante da situação (fechamento de escolas do campo), o projeto foi aprovado sem emendas, e rapidamente sancionado pela presidente Dilma Rousseff (2012), que proíbe o fechamento de escolas no campo, nos territórios quilombolas e indígenas, sem que antes seja precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino como os Conselhos Municipais de Educação, com representantes não só dos gestores, mas de toda comunidade escolar, que deve considerar a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Essa medida de urgência revela a violação do direito a educação dos sujeitos do campo, somando-se a mais um desafio a ser vencido. Chamamos atenção para esse problema, que pode estar atrelado a uma concepção da educação de modelo tradicional hegemônico que não atende e nem responde aos anseios e às necessidades dos sujeitos do campo. Isso porque, historicamente, a educação do campo sempre esteve fora da agenda política do país, esquecida, marginalizada e reduzida à escola rural, que ensinava apenas as primeiras letras, numa visão utilitarista da educação, definida pelas necessidades do mercado de trabalho a partir do mundo urbano. Essa visão de educação do campo também é encontrada no pensamento de Brandão (1985, p.49):

A rigor não existe, nem nunca existiu educação do campo, e sim a diluição de uma educação de modelo urbanocêntrico nas escolas do campo. O que existe

são fragmentos da educação escolar urbana, introduzidos no meio rural. Nada mais atual e mais generalizado nas escolas rurais de todo o território brasileiro. As famílias de trabalhadores rurais não esperam da educação na escola rural uma educação rural. Trata-se da predominância do entendimento de que se estuda no campo para sair do campo, já que o campo é um lugar ruim de viver na medida da espoliação a que é exposto diante das políticas de orientação essencialmente urbanas. Por fim, a observação de que a escola (do campo) é um lugar triste. [...] A visão pragmática e apressadamente instrumental do ensino da educação rural e compactuada por pais e professores, que assim passam às crianças. [...] A criança vive na escola o árido trabalho de reproduzir saber, fora de qualquer situação em que isso venha a ser uma tarefa desejada e agradável.

A educação do campo que se apresenta nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo como modalidade de ensino orienta-se por valores e concepções humanísticas que permeiam e transpassam todos os níveis de ensino, e todos os espaços de vida social ou profissional, devendo ser adequados, segundo a necessidade ou singularidade de cada uma das diversidades do campo. Mas na prática, a história não tem sido essa. As escolas, e às populações do campo no Brasil tem enfrentado o problema de desigualdade social gerando grande impacto nos sistemas educacionais, deixando milhares de camponeses fora das escolas, precariedade na qualidade do ensino, e na infraestrutura das escolas, e insatisfação dos professores com baixos salários e péssimas condições de trabalho, principalmente nas regiões mais pobres do Brasil (a exemplo dos ribeirinhos e extrativistas da região Norte do país), onde a educação é ofertada sem as condições mínimas de trabalho. Essas revelações indicam que Diretrizes da educação básica para as escolas do campo incorporou a lei, mas não o espírito político da luta pela educação do campo, no sentido do contra-hegemônico.

As interpretações subtraídas das linhas e entrelinhas das fontes analisadas dão conta de que a transformação do Campo, e da Educação do Campo no sentido contra-hegemônica só será possível, se partir do local territorial podendo ser reinventada através das suas potencialidades na luta política. Uma das formas de trazer à tona essas potencialidades está na revitalização da importância do coletivo como forma de participação popular na gestão das políticas públicas, na produção de conhecimentos daquilo que significa ser o Sul do campo brasileiro, local social e político, onde vivem e sobrevivem os seus sujeitos. A radicalização da democracia como quer Freire (1987) reside na exigência da cogestão e da soberania fundada em valores humanistas como a solidariedade, a justiça social, o respeito à natureza e aos seus ciclos e movimentos.

A Educação do Campo enquanto direito precisa estar onde os sujeitos estão conforme assegura o **artigo 6º** das Diretrizes Operacionais, ao instituir o regime de colaboração entre os entes federados, na oferta de educação aos povos do campo:

O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação básica, à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, e Médio nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não concluíram na idade prevista. É de responsabilidade dos Estados garantir as condições necessárias para o acesso à Educação profissional de Nível técnico e à de Nível Superior. (BRASIL, 1/2002/2/2008).

A escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos. Esta realidade não se limita ao espaço geográfico, mas se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos. Construir uma educação do campo significa pensar uma escola sustentada no enriquecimento dos saberes e das experiências locais desses sujeitos, com novos paradigmas de sustentabilidade, que possa estabelecer novas relações entre pessoas e natureza, entre seres humanos e demais seres dos ecossistemas. A educação contra-hegemônica para o desenvolvimento humano no campo leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, e a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional. Para isso, as demandas de políticas públicas políticas nacionais devem estar articuladas com as demandas e às especificidades de cada diversidade do campo. Essa forma de relacionar e gestar o campo inverte a ordem, as prioridades, e a relação entre poder público e sujeitos sociais do campo.

Neste sentido não cabe ao Poder Executivo decidir sobre os destinos das comunidades, como também não cabe aos grupos organizados atitudes corporativas na definição de prioridades. As políticas sociais para o campo, e os sujeitos do campo do século XXI exigem de seus sujeitos, uma nova postura como forma de participar ativamente do processo, movidos pela preocupação com um projeto mais amplo de o campo. Os que vivem no/do campo podem e têm condições de pensar, e de fazer uma educação que traga como referência as suas especificidades responsáveis por incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação. Para isso, o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo, e não somente para o campo.

CAPITULO IV

5 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM VALORES NA PERSPECTIVA CONTRA HEGEMÔNICA: POR QUÊ?

Quando um trabalho acadêmico como este se insere no campo de pesquisa interdisciplinar dos direitos humanos, se torna quase impossível não fazer referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH/1948) como marco contemporâneo internacional, considerando que é nela em que princípios e direitos são pactuados como Carta dos povos. Na concepção fornecida pela DUDH, os direitos humanos são para além de todos aqueles direitos considerados históricos e culturais, extrapolando o âmbito de atuação dos Estados, definindo-se como universais e inalienáveis, “um conjunto mínimo de direitos necessário para assegurar uma vida ao ser humano baseada na liberdade e na dignidade”. (DUDH, 1948).

Os direitos fundamentais evoluíram com grande intensidade no sentido de proteger o indivíduo em sua dignidade. Porém, se faz necessário ampliar o conceito desses valores e promover a emancipação da sociedade, como um passo a mais da humanidade no sentido de distribuir de forma equânime, o que, pelo trabalho de todos foi e é conquistado. Ante a um Campo marcado pela desigualdade social; ante a um contexto de vida onde o capitalismo e outras ideologias alimentam o individualismo; ante aos reclamos da atualidade em que os direitos são violados, os valores e vidas são constantemente depredados pondo em risco o próprio planeta faz-se necessário a responsabilidade de um projeto de vida, e de sociedade mais solidário para inteira família humana.

O que se quer chamar a atenção neste capítulo é para a necessidade de transversalizar o tema: educação em direitos humanos, e educação em valores na temática da educação do campo. Isso porque no Brasil, o racismo, o preconceito, o abuso do poder hegemônico baseado no conceito de raça são considerados como princípios estruturantes na violação dos direitos humanos, e tem relação direta com a política educacional. Numa análise mais alargada, violações desse tipo são ainda maiores, quando consideramos o processo transatlântico da escravidão como estrutura de poder institucionalizada, impactando de forma direta nos trabalhadores do campo no

Brasil, onde a ideia de colonialidade tem sido usada para expressar as continuidades, ou a importância do colonialismo como relação específica de poder mediada pela existência de uma administração colonial. Da mesma forma, que a crítica do paradigma hegemônico da política, e do sistema capitalista da dominação colonialista termina por enfatizar a importância das hierarquias étnico-raciais nas relações internacionais. Essa formulação contrapõe-se às demais alternativas epistemológicas, quer seja no âmbito do poder político, quer seja em qualquer outra forma de poder.

A concepção de epistemologias do Sul do sociólogo português Boaventura S. Santos demonstra que de certa forma, a perspectiva da colonialidade do poder ainda vive em um mundo colonial, e precisamos romper com as formas estreitas de pensar sobre as relações coloniais que rondam o campo, a escola, e a educação do campo, para poder viabilizar no século XXI, o sonho inacabado e incompleto, de descolonização dos séculos passados. Epistemologia do Sul no Brasil quer mostrar nesta pesquisa, que há um processo de luta contra-hegemônica em curso, um esforço manifesto de rechaçar o "eurocentrismo" não apenas nas estruturas agrárias do país, mas também de pensamento, de modo que se compreenda que a Europa, ou as visões europeias, não são o único modelo de desenvolvimento das sociedades.

No sentido da resistência procuramos trazer para este capítulo todos os instrumentos normativos/jurídicos na luta e defesa pela educação e promoção dos direitos humanos forjados pelos movimentos sociais, e sociedade civil brasileira, bem como as principais manifestações contra-hegemônicas como símbolo de resistência dos movimentos sociais do campo paraibano, que foram possíveis de identificação ao longo desta pesquisa.

Neste sentido, os pressupostos da proposta de educação contra-hegemônica para os sujeitos do campo em horizontalidade com os direitos humanos, partem da premissa, de que o Campo deve ser pensado a partir da possibilidade de admitir o outro não como um "alguém além de nós", mas o outro enquanto um "alguém em nós", e o "Eu" no outro. O exercício da alteridade como ação humana é capaz de orientar os caminhos da história e da existência individual e coletiva, uma condição fundamental do ser humano para o processo de socialização humanitária.

5. 1 Educação, e Luta em defesa dos Direitos humanos no Brasil, e na Paraíba a partir de Costa Rica

A experiência de educação em direitos humanos, que se dá a partir da contribuição de membros da sociedade civil com o apoio do Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica, nos anos 1980 gera importantes frutos na esfera da educação formal e não formal que se difundiram em projetos temáticos. Esse referencial influenciou educadores, e o governo brasileiro a firmar o compromisso, na Conferência de Viena (1993) de implementar uma política pública de educação e de direitos humanos, que legitimasse a noção de indivisibilidade dos direitos humanos, conforme recomenda o seu Art. 3º.

Art. 3º. Todos os Direitos do homem são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional tem de considerar globalmente os Direitos do homem, de forma justa e equitativa e com igual ênfase. Embora se devam ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger todos os Direitos do homem e liberdades fundamentais. (ONU, 1993).

No Brasil, o Programa Nacional de Direitos Humanos (primeira e segunda versões, 1996/2002, respectivamente) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (também em duas versões, 2003 e 2006) atendendo a uma demanda do Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (1995 – 2004) e o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, recomendam:

Fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; promover a compreensão, a tolerância e a igualdade; facilitar a participação efetiva de todos numa sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; fomentar e manter a paz e promover o desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social, dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade. (NACIONES UNIDAS, 1996-2007, p. 4–5).

Há de se considerar ainda, que anterior ao Decênio da Educação em Direitos Humanos (1995-2004), a Conferência Mundial de Direitos Humanos considera: a educação, a capacitação e a informação pública em direitos humanos como indispensáveis ao estabelecimento e à promoção de relações estáveis e harmoniosas

entre as comunidades e ao fomento da compreensão mútua, a tolerância e a paz. (VIENA, 1993).

Reconhece-se, que a política de Educação em Direitos Humanos no Brasil pouco a pouco vem se afirmando e reafirmando, com base nos seus precedentes históricos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção contra a discriminação na educação (1960), o Pacto Internacional sobre os direitos civis e políticos e o Pacto Internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais (1966), a Convenção Americana de Direitos Humanos Pacto de San José da Costa Rica (1969). Este último em seu Art. 41 declara como função principal “estimular a consciência dos direitos humanos dos povos da América, e em todas as sociedades e estados que buscam formas organizacionais na promoção, defesa e efetivação dos direitos humanos”. (CIDH, 1969).

Percebe-se que a promulgação da Constituição Federal de 1988, não somente simbolizou a redemocratização de um país carente de liberdades no pós-ditadura, como ratificou em seu texto as iniciativas internacionais de promoção dos direitos humanos, dentre os quais é imperioso fazer menção à Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas – 1948) e à Convenção Americana de Direitos Humanos, através do Pacto de São José da Costa Rica, em 1969.

Posteriormente à Constituição Federal de 1988, o Brasil empreendeu outros passos para chegar ao 1º PNDH, sendo signatário em diversos tratados internacionais como a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1989); Convenção sobre os Direitos da Criança (1990); Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992); Convenção Americana de Direitos Humanos (1992); Declaração e Programa de Ação de Viena (1993); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1995).

Seguindo esta trilha de afirmação dos direitos do homem quis o Estado brasileiro lançar um plano diretivo, e assim instituiu em 1996, o Primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – I). A iniciativa não foi mera espontaneidade do Estado brasileiro, mas sim o atendimento ao que ficou acordado ser feito pelos países signatários da Convenção de Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena no ano de 1993.

Ao elaborar o seu 1º PNDH, o Brasil tornou-se o 3º país a elaborar um Programa Nacional de Direitos Humanos, após as iniciativas da Austrália e Filipinas, respectivamente. Neste sentido, em resposta a violação dos direitos humanos, e os conflitos agrários no campo, o Brasil, através do seu representante maior Presidente Fernando Henrique Cardoso, que após instituir o primeiro Programa Nacional dos Direitos Humanos – PNDH – I/1996, por meio do decreto presidencial nº 1.904 faz o seguinte pronunciamento em defesa dos direitos humanos:

Os assassinatos, as chacinas, o extermínio, os sequestros, o crime organizado, o tráfico de drogas e as mortes no trânsito não podem ser considerados como algo normal, que segue o curso natural das coisas, sobretudo, em um Estado e em uma sociedade que se desejam modernos e democráticos. É preciso dizer não à banalização da violência e proteger a existência, e a vida humana. Diante disso, o Governo brasileiro decide elaborar o Programa Nacional de Direitos Humanos. (BRASÍLIA, Presidente FHC, Palácio do Planalto, 1996).

Também na implementação do segundo Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH – II/2002¹⁶ instituído pelo Decreto nº 4.229, novamente o presidente Fernando Henrique Cardoso se pronuncia:

Inauguramos uma nova era no campo das políticas sociais. Deixamos para trás as políticas de cunho assistencialista, e estamos construindo uma autêntica rede de proteção social, implementando programas que possibilitam a transferência direta de renda aos mais pobres, garantindo-lhes as condições de acesso aos bens e serviços. A atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH – II traz avanços importantes relativos ao direito à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, à cultura e ao lazer. Especificamente às comunidades do campo visa garantir medidas que buscam estimular a criação de bancos de dados com indicadores sociais e econômicos sobre a situação dos direitos humanos nos estados brasileiros, a fim de orientar a definição de políticas públicas destinadas à redução da violência e à inclusão social. Das garantias do direito a vida, o Governo se compromete a promover, em parceria com entidades não-governamentais, a elaboração de mapas de violência urbana e rural, identificando as regiões que apresentem maior incidência de violência e criminalidade e incorporando dados e indicadores de desenvolvimento, qualidade de vida e risco de

¹⁶ O PNDH – II, criado em complementação aos direitos tutelados nas ações programáticas do PNDH – I analisou quais as políticas públicas que de fato tornaram-se práticas rotineiras do país na promoção dos Direitos Humanos, adotou em sua maior parte os direitos de 2º geração – direitos sociais, econômicos e culturais.

Em 1996 com o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos, o Brasil se tornou um dos primeiros países do mundo a cumprir recomendação específica da Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993), atribuindo ineditamente aos direitos humanos o status de política pública governamental. Sem abdicar de uma compreensão integral e indissociável dos direitos humanos, o programa original conferiu maior ênfase à garantia de proteção dos direitos civis. O processo de revisão do PNDH constitui um novo marco na promoção e proteção dos direitos humanos no País, ao elevar os direitos econômicos, sociais e culturais ao mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos, atendendo a reivindicação formulada pela sociedade civil por ocasião da IV Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em 13 e 14 de maio de 1999 na Câmara dos Deputados, em Brasília. (PNDH-2. 2002. p. 5)

violência contra grupos vulneráveis. (BRASÍLIA, Presidente FHC, Palácio do Planalto, 2002).

A pesar de o Brasil carregar um legado cultural de colonialidade percebe-se que antes mesmo dos anos 1990, o país em parceria com a UNESCO promoveu vários instrumentos não vinculantes à educação do campo, mas que podem adequar-se às práticas pedagógicas, às matrizes curriculares e aos diferentes materiais didáticos. Dentre entre estão, a Recomendação relativa ao Estatuto e formação de Professores (1966); Recomendação relativa à Educação para Responsabilidade Mundial, cooperação, paz e educação aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais (1974) e Recomendação no desenvolvimento da Educação para Jovens e Adultos (1976) que podem ser refletidas e exercitadas em qualquer espaço de vida e organização social.

O direito humano à educação reconhecido na Declaração foi fortalecido como norma jurídica internacional, principalmente, pelo Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (**Arts. 13 e 14**)¹⁷; Pacto Internacional dos Direitos Humanos Civis e Políticos **Art. 1º**¹⁸; da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, **Art. 1º**¹⁹; e Convenção sobre os Direitos da Criança (**Arts. 28 e 29**)²⁰. Isso

¹⁷ **Artigo 13º** Toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (BRASIL, PIDESC/1996/1992).

Artigo 14º - Todo o Estado Parte do presente pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou territórios sob sua jurisdição a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.

¹⁸ **Artigo 1º** - Todos os povos têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito, determinam livremente seu estatuto político e asseguram livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural.

¹⁹ **Artigo 1º** - O termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo.

²⁰ **Artigo 28º** A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A

assegura que tratar a educação como um direito humano aos sujeitos do campo, significa que não deve depender das condições econômicas dos estudantes ou estar sujeita unicamente às regras de mercado. Também não pode estar limitada à condição social, nacional, cultural, de gênero ou étnicorracial da pessoa. O importante é conseguir que todas as pessoas (do campo e da cidade) possam exercer e estar conscientes de seus direitos, em consonância com o tópico 2 do Art. 26 ²¹ da Declaração é fundamental na definição dos propósitos universais da educação.

Internamente o Brasil tem se esforçado nas questões referentes à política de educação em direitos humanos, e às políticas sociais. Entretanto, o Estado não possui nenhuma política específica em favor dos direitos das minorias sociais. O programa “Bolsa Família” que o governo tem publicizado como panaceia da profilaxia social, não tem conseguido reverter de forma satisfatória à problemática da desigualdade social no campo. Uma questão facilmente de ser compreendida quando se sabe que somente a partir do ano de 2007, o Brasil reconhece por minorias todos os grupos e comunidades em situação de vulnerabilidade social, e de direitos. Convém ressaltar, que até a constituição de 1988, a única minoria reconhecida pelo Brasil eram os índios. Contudo, para todas as minorias sociais, o Brasil ainda adota uma política de assimilação cultural, de justaposição de culturas ao invés de diálogos interculturais. Curiosamente, para os negros e as demais etnias do campo, a política é historicamente de apatenação.

Dentro daquilo que o Brasil assume como ruptura à violação dos direitos humanos, para além da garantia do termo presente na Constituição Federal de 1988 e no PIDESC/1966/1992, está o reconhecimento da tortura institucionalizada no Brasil do século XX, prática ditatorial no período 1964–1985, que através da **Lei da Anistia**, no

disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional.

Artigo 29º O Estado deve promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.

²¹ **Artigo 26º - 2** - A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Brasil n° 6.683/1979 promulgada pelo presidente militar Gen. João Batista Figueiredo, que em seu Artigo 1º determina:

Art. 1º - A presente Lei concede anistia, a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979 cometeram crimes políticos ou conexo com estes crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais, e Complementares.

§ 1º - Consideram-se conexos para efeito deste artigo, os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política.

Essa Lei da Anistia tem sido muito criticada, porque com o perdão político, não apenas os presos, torturados e exilados puderam circular livremente pelo Brasil, mas também os torturadores e algozes que trabalharam a serviço do regime. Alguns parlamentares do antigo partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB) como Ulisses Guimarães (deputado federal da época) criticavam o fato de alguns presos serem soltos somente no mês de dezembro daquele ano. Também argumentavam que não havia garantias para que os servidores públicos prejudicados pelos atos institucionais retornassem normalmente às suas atividades.

Ocorre que os assassinatos, sequestros, sevícias, delitos, tortura as mais cruéis praticados por esse Estado de exceção foram praticamente perdoados pela Lei de Anistia de 1979 (Lei 6.683 de 28 de agosto de 1979). Ou seja, os torturadores foram anistiados enquanto os presos políticos (a maioria), trabalhadores camponeses, e intelectuais por estarem envolvidos em situações consideradas criminosas consideradas subversivos acusados por “crimes de sangue” e ataques ao patrimônio público ou privado, ou qualquer atividade que denotasse resistência ao Estado de Segurança Nacional, puderam sair das prisões somente na década de 1980 com a abertura lenta gradual, e segura da anistia. Não fosse pela crise econômica e política do sistema de exceção brasileiro, que acabou por viabilizar o fim do regime, o perdão aos anistiados não teria acontecido.

De qualquer forma os torturadores foram anistiados, com seus cargos na Polícia Civil, Militar, Marinha e Aeronáutica e a Doutrina de Segurança Nacional ainda é referência nas escolas militares nas quais o MEC não tem ingerência. Assim sendo, parte da violência ocorrida nos órgãos de repressão, com a sistemática utilização de tortura não mais nos habituais instrumentos do tempo da ditadura (pau-de-arara, cadeira do dragão, afogamentos, etc.) ainda fazem-se presente no cotidiano da população brasileira do campo. Os militares das Forças Armadas e da Polícia Civil anistiados dos crimes da ditadura, ainda fazem escolta as grandes propriedades de terras em regime de desapropriação, que quase acabam em massacres, cujas vítimas são trabalhadores do campo, que lutam constantemente pelo direito a moradia e a vida digna. Uma forma de o Estado demonstrar que o regime de exceção no Campo do Brasil, continua de plantão.

Enquanto isso, os camponeses presos que sobreviveram as mais sórdidas e sádicas torturas, que foram soltos com o declínio da ditadura estão aí como memória viva, maculados, marcados, estigmatizados para sempre com sinais físicos e psicológicos dessa atitude atroz do Estado. Essa forma violenta de repressão sobre as populações camponesas e aos movimentos sociais do campo, que ousaram reagir ao regime civil-militar proibia qualquer participação popular assim com a perspectiva de um desenvolvimento econômico com inclusão social, e de uma educação reflexiva, e problematizadora. O regime também dificultou a autonomia de sindicatos e organizações estudantis, operárias e camponesas.

Em 1995, através da Lei nº 9.140/1995, Art. 1º²², o Estado brasileiro reconheceu como mortos 136 opositores políticos perseguidos pela ditadura militar, relatório feito pela Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP). No entanto, cumpre esclarecer, que o reconhecimento da existência de práticas de tortura no Brasil de forma institucionalizada, se deu apenas no campo da identificação e reparação material para algumas vítimas do regime de exceção, mas não na responsabilização penal/criminal dos torturadores.

A partir dessa releitura da história brasileira, se criou a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP). A Lei nº 10.536/2002 alterou a Lei nº

²² Art. 1º São reconhecidos como mortos, para todos os efeitos legais, as pessoas que tenham participado, ou tenham sido acusadas de participação, em atividades políticas, no período de 02 de setembro de 1961 a 05 de outubro de 1988, e que, por este motivo, tenham sido detidas por agentes públicos, achando-se, deste então, desaparecidas, sem que delas haja notícias.

9.140/95, ampliando-a de 1961 a 1988. Mais tarde, a Lei 9.140/95 voltou a sofrer modificações pela Lei nº 10.875/2004, que ampliou o entendimento sobre os casos que deveriam ser beneficiados com a inclusão na lista dos nomes das pessoas desaparecidas. A Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos parte de uma iniciativa do Executivo federal, que assume a responsabilidade para reconhecer formalmente, caso a caso, a responsabilidade do Estado pela morte de opositores ao regime militar em decorrência da ação de seu aparelho repressivo, aprovar a reparação indenizatória e buscar a localização dos restos mortais.

Outro marco desta trajetória histórica foi à publicação do livro relatório “Direito à Memória e à Verdade” em 2007, que registra e divulga o trabalho realizado pela CEMDP ao longo de onze anos. Resultado de um esforço conjunto de familiares dos mortos e desaparecidos e do reconhecimento da legitimidade e da importância deste trabalho pelo governo federal. Outro livro publicado foi o **“Retrato da Repressão Política no Campo do Brasil 1962/1985: Camponeses torturados, mortos e desaparecidos”** no ano de 2010. Com isso, o Brasil deu um passo importante na caminhada dos direitos humanos. Contudo cumpre esclarecer que o reconhecimento da existência de práticas de tortura no Brasil, de forma institucionalizada, se deu apenas no campo da responsabilização e não da penalização de seus algozes.

Em 2009, por ocasião da 11ª a Conferência Nacional de Direitos Humanos²³, reuniram-se em Brasília cerca de 1.200 delegados de conferências estaduais de todo o país, convocadas pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos para revisar e atualizar o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). A conferência recomendou a criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV),²⁴ com a tarefa de promover o esclarecimento público das violações de direitos humanos por agentes do Estado, na repressão aos opositores.

A criação da Comissão Nacional da Verdade tem com o objetivo estratégico promover a apuração e o esclarecimento público das graves violações de direitos humanos praticadas no Brasil no período fixado pelo artigo 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da constituição federal, em sintonia com uma das diretrizes constantes do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) publicado no final de 2009, respondendo a uma demanda histórica da sociedade brasileira. [...] A criação da Comissão

²³ www.direitoshumanos.gov.br/11conferencia/ / www.sedh.gov.br/ / www.ipea.gov.br

²⁴ Para saber mais sobre a Comissão Nacional da Verdade – CNV, ver <http://www.cnv.gov.br/vols/I/>; II e III

Nacional da Verdade assegurará o resgate da memória e da verdade sobre as graves violações de direitos humanos ocorridas no período anteriormente mencionado [1946-1988], contribuindo para o preenchimento das lacunas existentes na história de nosso país em relação a esse período e, ao mesmo tempo, para o fortalecimento dos valores democráticos. (BRASILIA, IPEA/SEDH/2009).

Em 2011, a Lei nº 12.528 criou a Comissão Nacional da Verdade (CNV) com a função de esclarecer as graves violações aos direitos humanos ocorridas no período de 1946 a 1988, inclusive os casos dos camponeses mortos e desaparecidos não examinados pela Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. A (CNV) soma-se a todos os esforços anteriores de registros dos fatos e esclarecimento das circunstâncias dos casos de graves violações de direitos humanos praticadas entre 1946-1988, a partir de reivindicação dos familiares de mortos e desaparecidos políticos, em compasso com a demanda histórica da sociedade brasileira. De lá para cá, educadores, universidades, militantes dos direitos humanos, e movimentos sociais tem encampado uma luta fervorosa por uma Educação na defesa dos direitos humanos, a fim de evitar que tais violações não se repitam nunca mais, para citar Adorno (1903-1969) “Educar para Nunca Mais”, isto é, educar no sentido de não Esquecer, para que Nunca mais aconteça.

Na Paraíba, assim como no restante do Brasil, a onda repressiva desarticulou todas as formas de resistência ostensiva e resistência armada no campo envolvendo trabalhadores e pessoas ligadas aos movimentos sociais. A violência no campo paraibano ganhou relevo no Relatório da Comissão Nacional da Verdade sobre os mortos e desaparecidos políticos do campo dando ênfase à chacina de Mari, ocorrida no ano de 1964. As primeiras ondas de violência atingiram as lideranças camponesas (João Alfredo Nascimento – Miriri/1961; João Pedro Teixeira – Sapé/1962 e Antônio Galdino da Silva, José Barbosa do Nascimento, Pedro Cardoso da Silva e Genival Fortunato Feliz – Mari 1964; além de João Alfredo Dias (Nego Fuba), e Pedro Inácio de Araújo), desaparecidos políticos no ano de 1964.

O livro **“Retrato da Repressão Política no Campo – Brasil 1962-1985:** ²⁵ Camponeses torturados, mortos e desaparecidos” (2010, p. 97-99), bem como a CNV é resultado de um trabalho do Projeto Memória, que resgata a memória das lutas camponesas no Brasil entre os anos 1960 e 1980, com as características próprias de cada

²⁵ http://dh.sdh.gov.br/download/dmv/retrato_da_repressao.pdf

movimento, e de cada região do campo no Brasil marcadas pelo regime civil militar. O livro traz ainda, a lista com o nome, ocupação e circunstâncias das quinze pessoas (mortas, desaparecidas, presas e torturadas) das quais se tem registros na Paraíba²⁶,

²⁶ **Vítimas da repressão no campo paraibano**

Alfredo Nascimento, líder da Liga Camponesa de Sapé que atuava no engenho Miriri, assassinado pelo administrador do engenho, em 14 de março de 1961. Primeiro ativista das Ligas a ser assassinado no estado. Alfredo já vinha sendo ameaçado de morte em função de sua atuação na organização dos trabalhadores contra o “cambão”, juntamente com uma comissão formada por parlamentares e líderes sindicais e estudantes tinha ido à residência do então governador da Paraíba, Pedro Gondin, pedir garantias de vida. Obteve a garantia de que nada iria acontecer com ele. Ao retornar à fazenda, foi atingido mortalmente por um tiro disparado pelo administrador do engenho, também sargento da polícia. [Fonte: Seminário Memória Camponesa da Paraíba, 2006]

João Pedro Teixeira, fundador e vice-presidente da Liga Camponesa de Sapé (PB), uma das mais combativas e atuantes do país, assassinado a tiros por pistoleiros, a mando de latifundiários da região, em 02 de abril de 1962. [Fonte: Cadernos do Cedi, n.14, 1985; livro Memórias do povo; Seminário Memória Camponesa da Paraíba, 2006]

Antônio Galdino, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais da localidade de Mari (PB), morto numa ação conjunta da polícia e de capangas de latifundiários, na chamada “Chacina de Mari”, ocorrida em 15 de janeiro de 1964, que resultou em 11 mortes: quatro pessoas que atuavam ao lado dos camponeses e outras sete ligadas à polícia e aos proprietários da área. [Fonte: Seminário Memória Camponesa da Paraíba, 2006]

João Alfredo Dias (“Nego Fuba”), lavrador, líder das Ligas Camponesas em Sapé, desaparecido desde 29 de agosto de 1964, quando foi solto do 15º R.I. da Paraíba e estava respondendo inquérito sob a responsabilidade do major Cordeiro. [Fonte: MST; Livro Memórias do povo; Seminário Memória Camponesa da Paraíba, 2006]

Pedro Inácio de Araújo (“Pedro Fazendeiro”), lavrador, líder das Ligas Camponesas de Sapé, desaparecido em 07 de setembro de 1964, ao ser solto do 15º R.I., da Paraíba onde estava preso. Juntamente com João Alfredo, ele respondia inquérito no Nordeste, sob a responsabilidade do general Ibiapina Lima. [Fonte: MST; Contag; Livro Memórias do povo; Seminário Memória Camponesa da Paraíba, 2006]

Elizabeth Teixeira, líder das Ligas Camponesas de Sapé, viúva de João Pedro Teixeira, perseguida e ameaçada de morte por latifundiários da região, foi presa por diversas vezes durante o regime militar. Para fugir às perseguições, ela viveu por 16 anos com um nome falso no interior do Rio Grande do Norte. [Fonte: Cadernos do Cedi, n.14, 1985; livro Memórias do povo; Seminário Memória Camponesa da Paraíba, 2006]

Francisco de Assis Lemos Souza, agrônomo, presidente da Federação das Ligas Camponesas da Paraíba, deputado estadual, foi preso, torturado, ameaçado de morte e teve seu mandato cassado pelo regime militar em abril de 1964. [Fonte: Seminário Memória Camponesa da Paraíba, 2006]

José Silvano Valdivino, lavrador, posseiro da Fazenda Salamargo, em Cruz do Espírito Santo, assassinado em outubro de 1981, vítima de conflito pela posse de terras. O lavrador foi atingido por seis tiros de revólver. Segundo testemunhas, o criminoso, a mando do patrão, já havia derrubado com um trator o casebre onde José Silvano residia e começou a invadir com outros capangas o roçado de vários moradores da região. [Fonte: Contag, MST]

José Severino da Silva, lavrador, posseiro da Fazenda Pedra do Marinheiro, em Serra Redonda, assassinado em outubro de 1981. O autor do crime foi o pequeno proprietário de terras em que José Severino trabalhava. A vítima havia entrado com uma ação de manutenção de posse da terra, obtendo uma liminar. [Fontes: Contag; MST]

vítimas da repressão no campo durante o regime civil militar incluindo as vítimas supracitadas.

A importância da temática Educação em Direitos humanos vem ganhando ampla dimensão em diferentes espaços (presenciais, e em sites eletrônicos), dentre esses a Rede de Direitos Humanos & Cultura (DHnet) criada em 2009 por um grupo de ativistas de Direitos Humanos do Rio Grande do Norte (Nordeste do Brasil). Em espaços eletrônicos²⁷ como esses têm permitido que cidadãos do Brasil e do mundo possam ter acesso a diferentes arquivos, livros, depoimentos, vídeos, periódicos, artigos, teses, dissertações, imagens, cordéis digitalizados, etc., com foco nos direitos humanos. Uma forma de divulgar e dar visibilidade aquilo que vem sendo feito no Brasil e no Mundo, em prol da temática direitos humanos e lutas sociais dos camponeses.

Luís Pedro da Silva, trabalhador rural, vítima de tentativa de assassinato por parte do capataz da Fazenda Árvores Alta, em Alhandra, em 1982. [Fonte: Contag]

José Francisco de Oliveira e José Henrique da Silva, trabalhadores, espancados, tiveram suas casas e pertences queimados por jagunços da Fazenda Camocim, município de Pitimbu, em 1982. [Fonte: Contag]

Margarida Maria Alves, presidente do STR de Alagoa Grande, assassinada a tiros por pistoleiros contratados por grandes proprietários de terra, em 1983. [Fontes: Contag; MST]

Antônio Nunes da Silva, trabalhador rural, morador do sítio Raimundo, município de Dona Inês, morto em 15 de fevereiro de 1984, na estrada que liga o referido sítio ao município. Ele ocupava uma área de dois hectares encravada na fazenda de Raimundo Idalino. O fazendeiro vinha ameaçando-o de expulsão desde setembro de 1983, apesar de o posseiro ter recebido liminar garantindo a sua permanência na terra. Após o crime, o latifundiário e sua família abandonaram a área. [Fonte MST]

Antônio Miguel de Brito, lavrador, morador do engenho Bonfim, no município de Alagoa Grande, encontrado morto, amordaçado, com as mãos e os pés amarrados, degolado e jogado em um buraco, dentro da propriedade onde trabalhava e residia. O assassinato ocorreu em 03 de abril de 1984. A esposa do lavrador afirmou que vinha sendo ameaçado pelo patrão, Marcelo Venturino, por ter pedido o 13º salário. Ela declarou que outros companheiros de seu marido foram agredidos a tapas e coronhadas de revólver pelo usineiro por terem feito a mesma reivindicação. [Fonte: MST]

Anastácio Abreu de Lima, dirigente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rio Tinto, morador do município de Rio Tinto, morto em 10 de novembro de 1984, com seis tiros e três facadas. O crime teria sido encomendado por proprietários dos canaviais, como revide à atuação do sindicato na greve dos cortadores de cana, em outubro. O então presidente da Federação dos Trabalhadores Rurais da Paraíba, Álvaro Diniz, responsabilizou o governo do Estado pelo clima de violência na zona rural. [Fonte: MST]

²⁷ <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/24583953/doespb-30-11-2010>

<http://www.capes.gov.br>

<http://dhnet.org.br>

<http://memoriaenelmercosur.educar>

<http://www.ablc.com.br/cordeis.html>

<http://www.dhescbrasil.org.br>

Pela importância histórica que a luta dos movimentos sociais do campo representa ao Estado da Paraíba trouxemos para junto desta pesquisa a quem possa interessar-se pela temática a “Cantata pra Alagamar”,²⁸ que conta a história de um conflito de terras envolvendo camponeses, e herdeiros da fazenda Grande Alagamar, que abrigava centenas de pessoas que viviam do cultivo de suas terras. Com a morte do seu dono, Arnaldo Araújo Maroja, em 1975, a propriedade foi vendida, e os seus novos donos tentaram expulsar os agricultores que ali viviam.

Observe que nesse período, o país vivia sob a ditadura militar, onde de um lado estavam os novos donos das terras junto aos seus jagunços, pistoleiros e a Polícia Militar. Do outro, os camponeses, e ao lado desses estavam intelectuais e militantes dos movimentos sociais do campo, entre esses o argentino José Alberto Kaplan, compositor, maestro e professor da UFPB – junto a Waldemar José Solha – escritor, ator e artista plástico, que com apoio da igreja católica na pessoa de D. José Maria Pires, e grande apoiador das lutas camponesas. A cantata tinha como propósito evidenciar o conflito que estava acontecendo em Itabaiana, indo contra a iniquidade que tentava suprimir o direito dos agricultores de continuar nas terras. Cantata pra Alagamar representa a luta de todos os processos de resistência das lutas dos povos do campo.

Ainda dentro dos processos de resistência no campo é justo dar louvor ao Estado da Paraíba, que desde os anos de 1970 vem construindo a luta em defesa dos direitos humanos com papel significativo nas lutas de resistência e defesa dos trabalhadores do campo presos, mortos e torturados antes mesmo do regime militar de 1964. Destacaram-se nesse contexto instituições como a Igreja Católica, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), as Pastorais, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), entre outros. A Igreja Católica nesse período exerceu um papel político central. Seu envolvimento deu-se na proteção de presos políticos, na denúncia da violência do Estado e no abrigo institucional de lideranças das lutas do movimento popular e sindical, que haviam sido fortemente reprimidos com o golpe de 64.

²⁸ <http://memoriasdeverdade.com.br/search/label/Cantata%20pra%20Alagamar>

Especificamente sobre os direitos humanos dos cidadãos do campo paraibano foi criado em 1971, o primeiro Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba (CDDH) atuando nas questões relativas aos conflitos de terra que fervilhavam no Nordeste. O CDDH buscava assessorar política e juridicamente os trabalhadores e posseiros rurais em suas lutas travadas contra os latifundiários, como também prestavam assistência jurídica às pessoas que sofriam algum tipo de violência em seus direitos. Esses Centros de defesa, e comissões de justiça e paz por intermédio da Igreja católica tinham como objetivo atuar no sentido de estimular a população a resistir à repressão violenta, e também educar os exploradores na defesa de seus direitos humanos inalienáveis. Além desses foi criado o **Centro de Documentação Popular da Paraíba** (CEDOP), que produzia vídeos com foco nos movimentos pastorais e sociais da Paraíba no final do século XX e começo do século XXI, em especial aos movimentos sociais do campo, que vivia em intensos conflitos agrários decorrentes das usinas do Proálcool desde a década de 1980, visto na p. 58.

Construir uma Cultura de Paz e promover as transformações necessárias e indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas as relações humanas e sociais, tem sido uma das principais bandeiras da Educação em direitos humanos. São princípios defendidos que vão desde a dimensão dos valores éticos e morais, atitudes e estilos de vida até a estrutura econômica e jurídica com a participação dos cidadãos. Promover a Cultura de Paz no Campo, e na Educação do campo pelo viés da Educação em direitos humanos pressupõe trabalhar de forma integrada em prol das grandes mudanças às comunidades e grupos camponeses, a fim de evitar que questões de violência e repressão como as que vimos até aqui, não se repitam nunca mais.

Todavia, essa cultura de Paz que se pretende para o Campo e para os sujeitos do campo, não é a de uma paz passiva, e sim uma paz que promova a justiça social, a igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito às minorias, educação universal, equilíbrio ecológico, produtividade sustentável, liberdade política, e o fim dos conflitos agrários no campo. A Cultura de Paz é o elo que interliga e abrange todos esses ideais num único processo de transformação pessoal e social, para a qual, as escolas do campo estão convocadas a esse grande desafio, que não depende apenas da ação dos governantes, nem somente de uma mudança de postura individual, ou positivada na lei. A cultura de paz nas escolas, na sociedade do campo e no mundo,

depende da ação conjunta, do engajamento político de todos os seus sujeitos através da luta e das mobilizações sociais.

5.1.2 Contribuições da Educação em valores no ambiente escolar

Sabemos que a experiência escolar por via de regra marca profundamente a vida dos educandos, provavelmente, menos pelo conteúdo das disciplinas e mais pela vivência e convivência de socialização com as diferenças. A escola é um espaço no qual o aluno tem (ou deveria ter) oportunidade de exercitar capacidades tais como ouvir, argumentar, ceder, participar, respeitar, cooperar, etc. A medida que ela não cumpre, ou não promove ações dessa magnitude tem-se então o fracasso escolar, que para Milani (2003, p.41), esse fracasso escolar deteriora a autoestima de seus envolvidos gerando “sentimentos de inferioridade e revolta, que podem se expressar em uma intensificação de comportamentos violentos, bem como de interagir com adultos e identificar novos modelos de referência”.

Questões como as apresentadas pelo autor levam-nos a uma reflexão, que a falta de referências ou de paradigmas de valores positivos, são em parte responsáveis pelo “fracasso escolar” de muitos educandos, professores, gestores escolares. Essa sensação de incapacidade, por vezes acaba fazendo com que seus envolvidos assumam um sentimento de culpabilização, por acreditar, que tendo fracassado na escola fracassarão também na vida. Diante disso, muitos professores, gestores, militantes dos direitos humanos, pais e comunidade em geral acabam por banalizar a violência, na escola e na sociedade podendo assumir formas equivocadas e indesejáveis, assim como passam a evocar os direitos humanos também de forma banalizada, ou como uma panaceia.

Na primeira, a violência pode parecer como algo normal, natural, como se fosse parte inevitável da vida em sociedade. Nosso entendimento é de que essa premissa tem como consequência a redução das expectativas das pessoas em relação a si próprias e ao outro, no sentido de criar ambientes ou expectativas em torno do ser competitivo ou vencedor. Na segunda, a Paz é tomada como um antídoto para a violência. Quanto

mais se justificam as estratégias preventivas em seu nome não apenas por razões de valores ideológicos, mas também por razões de pragmatismo, mais nulo tornam-se seus efeitos. O termo “PAZ” vem sendo usado e abusado a tal ponto (em eventos como protestos públicos, caminhadas, gincanas, shows musicais com fins comerciais e folclóricos, faixas e cartazes com os dizeres “Queremos Paz”), que corre o risco de ser esvaziado e perder a sua força aglutinadora.

As melhores vacinas contra a violência dentro e fora da escola são uma boa relação entre educador, educando, e gestores baseada em afeto, diálogo e respeito mútuo, normas de convívio resultantes de discussão e consenso entre todos integrantes da comunidade escolar. Portanto, Educação em direitos humanos, e Educação em valores pressupõe em primeiro lugar, demolir premissas equivocadas como as que acabamos de mencionar, que certamente ajudarão na melhoria das relações interpessoais escolares e não escolares, no diálogo, na inclusão, no respeito às diferenças, avançando na construção de uma educação, e de uma sociedade melhor para se viver e conviver.

O Programa Nacional de Direitos Humanos -**PNDH-3**²⁹ (2009) afirma que no Brasil, ao longo das últimas décadas, os Direitos Humanos passaram a ocupar uma

²⁹ **PNDH-3, Eixo orientador II – Desenvolvimento e Direitos Humanos (PNDH – 3, 2009, p. 40-44).**

Diretriz 4: Efetivação de modelo de desenvolvimento sustentável, com inclusão social e econômica, ambientalmente equilibrado e tecnologicamente responsável, cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório.

Objetivo estratégico I: Implementação de políticas públicas de desenvolvimento com inclusão social. Tendo como ações programáticas: a) ampliar e fortalecer as políticas de desenvolvimento social e de combate à fome, visando à inclusão e a promoção da cidadania, garantindo a segurança alimentar e nutricional, renda mínima e assistência integral às famílias; b) Expandir políticas públicas de geração e transferência de renda para erradicação da extrema pobreza e redução da pobreza.

Eixo orientador III Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades. Objetivo estratégico II: Acesso à alimentação adequada por meio de políticas estruturantes.

c) Fortalecer a agricultura familiar e camponesa no desenvolvimento de ações específicas que promovam a geração de renda no campo e o aumento da produção de alimentos agroecológicos para o autoconsumo e para o mercado local.

Recomendação: Recomendam-se aos estados, Distrito Federal e municípios a implementação e fortalecimento de políticas socioeconômicas que possibilitem aos agricultores familiares agregarem valor aos produtos, tais como apoio ao associativismo, cooperativismo, pequenas indústrias agropecuárias.

Objetivo estratégico III: Garantia do acesso a terra e à moradia para a população de baixa renda e grupos sociais vulnerabilizados.

f) Garantir o acesso a terra às populações ribeirinhas, varzanteiras e pescadoras, assegurando acesso aos recursos naturais que tradicionalmente utilizam para sua reprodução física, cultural e econômica.

g) Garantir que nos programas habitacionais do governo sejam priorizadas as populações de baixa renda, a população em situação de rua e grupos sociais em situação de vulnerabilidade no espaço urbano e rural,

posição de destaque no ordenamento jurídico. Nota-se que o país avançou decisivamente na proteção e promoção do direito às diferenças, porém, no campo brasileiro, o peso negativo do passado continua a projetar no presente uma situação de profunda iniquidade social. O acesso aos direitos fundamentais dos sujeitos do campo continua enfrentando barreiras estruturais, resquícios de um processo histórico, secular, e colonialista marcado pelo genocídio indígena, pela escravidão e por períodos ditatoriais. Práticas que continuam a ecoar em comportamentos, leis, em particular na lei de desapropriação da terra, que devido as intermináveis liminares jurídicas de reintegração de posse, por vezes representam cercas intransponíveis na realidade social do campo, na luta pela reforma agrária.

Com base nesses pressupostos compreende-se que o processo educativo deve ocorrer em todas as dimensões da vida humana, e em todos os espaços. Isto é, a aquisição e a produção de conhecimentos não acontecem somente nas escolas e em instituições de ensino, mas também nas moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não governamentais e em todas as áreas de convivência humana. Isso amplia as possibilidades de se educar em direitos humanos, em particular, uma educação em valores, como forma de viabilizar o debate para a construção de espaços sociais mais

considerando os princípios da moradia digna, do desenho universal e os critérios de acessibilidade nos projetos.

Objetivo estratégico V: Acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola.

Ações programáticas: a) Ampliar o acesso à educação básica, a permanência na escola e a universalização do ensino no atendimento à educação infantil.

d) Apoiar projetos e experiências de integração da escola com a comunidade que utilizem sistema de alternância.

f) Integrar os programas de alfabetização de jovens e adultos aos programas de qualificação profissional e educação cidadã, apoiando e incentivando a utilização de metodologias adequadas às realidades dos povos e comunidades tradicionais.

j) Fortalecer as iniciativas de educação popular por meio da valorização da arte e da cultura, apoiando a realização de festivais nas comunidades tradicionais e valorizando as diversas expressões artísticas nas escolas e nas comunidades.

l) Fortalecer programas de educação no campo e nas comunidades pesqueiras que estimulem a permanência dos estudantes na comunidade e que sejam adequados às respectivas culturas e identidades.

www.sdh.gov.br/.../programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3

<http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/cartilhaeducacaoacaojustica.pdf>

democráticos, e de maior respeito e tolerância às diferenças e à diversidade social e cultural.

Sabe-se que o fortalecimento das políticas públicas com enfoque na diversidade humana e social, que promovam, e favoreçam a vida humana, tem muito mais chance de execução, quando promovidas em ambientes de cooperação, e menos em ambientes de competição, que podem levar ao individualismo e egocentrismo. Os ambientes de cooperação sejam eles escolares ou não, rompem com as conceituações tradicionais e promovem novas formas de entendimento do mundo, despontando e modificando lugares e mentalidades.

A luta para a formação em valores éticos e morais remonta a educação moderna, sempre em torno do problema do valor da vida humana, e em relação às possibilidades de formar e aperfeiçoar um tipo de homem para o mundo. O fato é que, quando se trata de educação em direito e em valores, o tema segue sendo amplo e controverso, que devido a sua complexidade sempre existirão lacunas não só dos valores de dimensão antropológica, mas como de qualquer outra dimensão ou espaço social, que tenha a ver com as relações humanas.

Da família a educação erudita, que até décadas recentes guardavam valores mais sólidos que os dos dias atuais, viram-se atropeladas por elementos da decadência na cultura moderna. Na educação, o crescente desprezo pela formação humanística e o aumento da tendência técnico-cientificista deslocou o eixo das formações das potencialidades humanas para a instrumentalidade da razão que coloca a educação com a finalidade de instruir pessoas aptas para o horizonte de mercado. Essa horizontalidade (homem x mercado) de certa forma contribuiu para sua alienação transformando-o em um objeto líquido, de valores também líquidos, que Zygmunt Bauman (1925-2009) chamou de “Liquidez Social”. Diante disso, o homem foi empalidecendo perdendo sua posição central fazendo com que ele perdesse também a noção de valores e princípios elementares à sua sobrevivência social.

No pós 1980 e 1990, a sociedade brasileira fortalecida pelo processo da globalização, da mobilidade social, tecnológica e virtual, partilha espaço, visões de homem, de vida e de mundo. Um acúmulo de informação que a escola sequer conseguiu acompanhar, tão pouco teve condições de assimilar essa avalanche de informação. Esse re-desenho de mundo social global, capital intelectual do final do século XX exigiu

também mudanças em todos os campos de vivência humana, que tiveram suas vidas e seus espaços alterados em significados, formas e sentidos. O Brasil acompanhou a tendência da globalização em muitos aspectos, entre eles o das tecnologias e do mercado internacional, intelectual e cultural.

Na questão da educação escolar houve um declínio de valores, que Araújo (2007) chamou de “crise de valores e valores em crise”. As escolas do campo foram as mais prejudicadas, porque não só lhe faltaram os meios materiais para acompanhar tais mudanças, como seguiram contando com um corpo docente, cuja formação era das décadas de 60, 70, a maioria dos professores sequer tinha o curso do magistério. Ademais, as famílias também sem saber como resolver os problemas dos filhos, em geral adolescentes acabaram transferindo essa responsabilidade à escola, que sequer conseguia resolver seus problemas internos.

Dessa forma a educação chegou ao século XXI, com a necessidade de rever alguns valores para que se pudessem resolver outros. Foi preciso formar uma nova mentalidade em valores sociais, éticos e morais para a formação do professor e do aluno levando em conta a relação que se pretende estabelecer entre o campo intelectual e campo o campo pessoal. Para Baumam (2008) são muitos os fragmentos num infinito campo de possibilidades marcadas pela ambiguidade e pelo pluralismo de valores, onde tudo virou valor sem valor algum. É a sociedade do mundo líquido declara Baumam (2008). Para essa crise hegemônica Santos (2009) aponta caminhos dentro da própria crise hegemônica para a superação da crise de valores, o da educação contara-hegemônica.

Sabendo que o direito à educação é um caminho longo para se promover outros direitos, como o direito à liberdade, à participação social e a cidadania; é que a educação enquanto perspectiva contra-hegemônica aponta para a possibilidade de superação e distinção da educação tecnicista, porque ela educa o indivíduo no sentido de que ele possa conhecer os seus próprios direitos, respeitando os direitos dos demais.

Neste sentido, afirmamos que os direitos humanos representam o reconhecimento pelo direito do valor da vida e da dignidade humana. Uma expressão de relações entre seres, governantes e governados, o que sugere uma educação também fundamentada em valores éticos e morais sendo aqueles que regem a ação humana dentro de uma determinada sociedade, de uma cultura, servindo para fortalecer, cada

vez mais, a coesão dos laços que garantam a solidariedade, a convivência humana e a paz entre os povos.

Nesta perspectiva, Freire inspira os homens a assumirem a sua condição de sujeitos históricos e, conseqüentemente, processos participativos e reflexivos evitando a condição de objeto. Em convergência ao pensamento de Freire, citamos Flores (2008, p. 18) afirmando que a pluralidade das periferias supõe o diálogo, e a convivência; que interculturalidade conduz-nos a uma “resistência ativa”. Contudo, admitamos que, nossas escolas e nossa educação do campo vivem e convivem em culturas de pouca participação e reflexão, de modo que os processos não se reinventam apenas por força das metodologias e teorias ainda que sejam fundamentais para entendimento do processo educativo.

Nesse sentido é importante um pensamento convergente sobre uma educação que se oponha e resista ao modelo colonialista. Essa concepção também está na educação planetária de Morin (2007) admitindo que uma educação em valores requer três tipos de reformas “uma reforma no modo de conhecimento, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino). A emergência da Educação em valores, para Morin (2007) é conseqüentemente a mesma dos direitos humanos no sentido da interculturalidade com vistas à educação planetária, onde o autor sugere que se busque a compreensão do mundo, do humano e da humanidade, tendo como base os códigos de um conhecimento complexo, pois estes têm a pretensão de conceber, inseparavelmente, a dialógica da unidade e da diversidade humana.

Nossa formação escolar, universitária, profissional nos transforma a todos em cegos políticos, assim como nos impede de assumir, de uma vez por todas, nossa necessária condição de cidadãos da Terra. A identidade humana é um traço característico de cada ser que permite distinguir um indivíduo de outro, um grupo de outros grupos ou ainda uma civilização de outra. (MORIN, 2007, p.13)

O autor chama atenção que devemos repensar o papel da educação escolar como fonte e base de afirmação de identidades num mundo planetário e plural. Em outras palavras é necessário promover e cultivar valores, para evitar que determinados grupos ou comunidades, vivam como se fossem uma multidão de “massas amorfas” no planeta (grifo nosso). A base desse tipo de educação é reforçada também por Padilha (2011, p. 6) com o paradigma “Terra”, entendido, como uma comunidade humana una e diversa, que desafia uma profunda revisão dos nossos currículos e dos processos educativos.

Para Padilha é cada vez mais urgente repensar nossa forma de agir frente ao mundo, frente ao outro e frente ao planeta. Exige-se uma compreensão de que “o contexto local está mais complexo porque nele, cada vez mais, está presente o global. Agir sobre este implica considerar as interferências daquele, pois a comunidade é, ao mesmo tempo, local e global”. A urgência em reorientar nossa visão de mundo, do sentido de nossa existência, da forma como compreendemos a vida (a nossa, a do outro, e às demais formas de vida do planeta) faz parte de uma educação em valores.

Outro aspecto da educação e dos direitos humanos fundamentada em “valores” que diz respeito a este projeto é que se percebe que ele vem sendo pesquisado/estudado/defendido/debatido por outros autores, sempre de forma articulada com outros conceitos, servindo como uma espécie de mediação entre os saberes. Mais do que discorrer sobre o tema, esse projeto argumenta sobre educação, e direitos humanos associados ao conceito de justiça, dignidade, e interculturalidade defendido por Candau (2008, p.49), que chama atenção para essas questões cada vez mais estreitas entre os diferentes grupos culturais: “São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas”. Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, ampliam-se cada vez mais, afirmando a importância dos valores, dos direitos coletivos, culturais e ambientais.

Em se tratando da educação do campo, um espaço que congrega uma diversidade de minorias, quase sempre sufocada pela maioria considerada “superior”, Touraine (1996, p.94) esclarece que a vontade da maioria é tão somente a vontade de uma parcela da sociedade, e que “a vontade da minoria não se dilui ou desaparece quando o poder da maioria se instala”. O que se quer com uma educação em valores para as minorias do campo, é que elas sejam reconhecidas e aceitas em uma sociedade democrática de igualdade de direitos, sem que sejam absorvidas, pela afirmação e defesa da identidade das majorias. Ou seja, não se trata, pois de calar ou submeter uns aos outros, mas a maioria há que respeitar o direito da minoria, pois a minoria de hoje pode ser a maioria de amanhã, uma admissão da hegemonia de classe política de Gramsci (2004).

Em relação à educação em valores em ambiente escolar Zenaide (2009) anuncia que a educação com ênfase nos direitos humanos do ponto de vista “metodológico e procedimental tem a ver com uma educação que vai ao encontro do outro”. Isto é, uma educação, que sendo social considera o outro sujeito de dignidade e direitos. Na compreensão de Zenaide, os direitos humanos enquanto parte do direito à educação devem fazer parte do cotidiano e dos conteúdos escolares, de modo que o indivíduo sinta-se partícipe do processo educacional, e não como se estivesse sempre do lado de fora dele. No mesmo entendimento segue Tognetta (2007, p.45) considerando que “as habilidades e competências se desenvolvem em um ambiente escolar saudável”, que a plena realização desse desenvolvimento só é possível quando há o reconhecimento do outro. Esse reconhecimento implica respeito, tolerância, justiça, coragem, amizade, solidariedade, virtudes necessárias à experiência da convivência humana.

Convergente com Zenaide (2009) e Tongnetta (2007) encontramos também Scriptori (2011, p.46), que ao falar em educação escolar defende uma educação que vise à fomentação de valores que possam favorecer “ambientes de cooperação e não de competição”. Isso significa relacionar a ideia à qualidade da educação e dos ambientes escolares, consequentemente às relações saudáveis e às interações humanas. Na mesma linha de pensamento, Habermas (2002) admite a educação em valores, como possibilidade à “inclusão do outro” em uma sociedade excludente, e dilacerada pela desigualdade, sobretudo, pela rejeição a diferença. Em países com formações sociais autoritárias e hierarquizadas como a nossa, a exclusão social tem sido ampliada e naturalizada pela mundialização do capitalismo, e por um pensamento que Santos (2009) conceituou como abissal ao falar das epistemologias do Sul, tipicamente moderno e ocidental, constitutivo das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo, do qual o Brasil faz parte.

Ampliando o nosso diálogo com os autores, chegamos até Boff (1999, p.79) com uma visão mais antropocêntrica de educação relacionada ao cosmo. Para esse autor, a educação em valores “é vital para o homem como o próprio ato de sobreviver no sentido de preservar sua frágil existência e assegurar sua evolução”. Com ela, o homem adapta-se ao meio em que vive ao ponto de ser ela tão importante e fundamental quanto “o ato de procriar ou de desenvolver-se na vida social”. Nesse sentido, a

educação seja ela escolar ou não escolar, no entendimento de Boff é a “seiva que alimenta e sustenta a própria fisiologia social e cultural da humanidade” (grifo nosso).

Para o homem viver bem afirma Boff (1999) é necessário suprir as necessidades físicas, emocionais, psicológicas, filosóficas, místicas e espirituais, que dão equilíbrio à existência humana. Sendo assim, a educação interage com a “saúde” do ser humano, quando ele precisa aprender a melhorar a vida, por meio do “cuidado” de si, do outro, da natureza, e de tudo o que nela habita ou coexista. O cuidado para Boff é ao mesmo tempo, um ato de educar-se para/com o “cosmo”. Nesse sentido, a educação em Boff (*1999) assume uma dimensão antropológica, isto é: ela converge, gravita, em torno de um eixo central, único: o homem, “formado pelos mesmos elementos físico-químicos e pelas mesmas energias que compõem todos os seres parte de um universo, portador da psique de toda a sua ancestralidade”.

Observa-se que a educação numa perspectiva crítica permite ao homem como sujeito ser capaz de recriar-se, reinventar-se, e ressignificar valores através de sua ação interrelacional com o outro, por meio do amor, da comunicação, da autonomia, do respeito, da cooperação, das paixões, da virtude e da justiça. Nas antigas comunidades, a educação passada pelos adultos às novas gerações sempre foi assim, não apenas como ferramenta essencial da construção da cultura e da civilização, mas como instrumento supremo da própria sobrevivência humana e de sua evolução. Como instrumento permitiu aos homens cada vez mais uma elaborada adaptação ao meio ambiente, e ao longo de incontáveis eras, foi o grande diferencial na história evolutiva da humanidade.

A educação do campo no Brasil numa visão linear na perspectiva ocidental do Norte, sempre foi marginal, periférica, não dotada de uma racionalidade, e sem valor estético. Numa concepção freiriana, ela se dá no resgate e na busca do aprimoramento das expressões humanas. A beleza segundo Freire, “não é privilégio de uma classe, mas uma construção compartilhada por todos, precisando ser conquistada a cada momento, a cada decisão, por meio de experiências, atitudes capazes de criar e recriar o mundo”. (FREIRE, 2001, p. 37).

Para Foucault (1991, p.37) a criação da educação no sentido de domínio público é “a primeira afirmativa para a consolidação da educação como um direito de todos, nos Estados Nação”. Mais tarde, com o seu alargamento, ela surge como expressão daquilo que Estevão (2008) chama de “Estado Educador”, uma referência ao

papel que o Estado tem na educação, assegurando a sua orientação, a sua provisão e o controle sobre o seu funcionamento da sociedade.

No Brasil, desde a elaboração dos primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998) passando pela elaboração dos Planos Nacionais de Ensino, das Diretrizes Nacionais da Educação Básica, os valores morais e éticos são sinônimos de saber viver relações justas, saber promover ambientes de cooperação, práticas de solidariedade para com o outro. No PNEDH-3, a educação em direitos humanos é tratada como tema transversal que devem ser pensados pelos professores, sendo que a formação dos docentes e a dos alunos acontece dentro das interações de poderes na prática do convívio social em todos os setores da sociedade.

Dessa forma a educação em valores é algo que necessita sempre ser repensada e discutida, isso porque ela se dinamiza na mesma intensidade da dinâmica social, e cada nova geração agregam-se novos valores. Mudanças assim são consequências das reflexões éticas e morais que os seres humanos realizam amparados por uma teoria humanista que visa o bem estar do homem e o traz para o centro destas mesmas reflexões, na procura de se encontrar os meios para sua realização. Por isso quando se diz que precisamos repensar valores é desses de que trata a educação, pois a moral tem a ver com os valores que regem a ação humana enquanto parte na sociedade e na convivência social, possuindo, assim, um caráter normativo. A moral diz respeito a uma consciência coletiva e a valores construídos e outorgados pela própria sociedade. De modo que tudo o que fazemos, implica estar ou não de acordo com as convenções sociais.

Preocupada com a formação de ambientes e convivências escolares saudáveis, Tognetta (2006) ao trabalhar a questão da solidariedade nas escolas diz que é objetivo daqueles que educam que todos os sujeitos superem a moral legal/contratual e cheguem a uma “moral do bem”. E questiona.

Por que as ações das pessoas nem sempre são morais? Essa indagação se faz presente a todo tempo, em diversos lugares do mundo, para situações que não retratam apenas cenas de violência e descumprimento do que acreditamos serem deveres como o respeito e a justiça, mas também do que podemos chamar de princípios que garantem uma vida em comum: a honestidade, a solidariedade, a humildade. Essas e tantas outras virtudes parecem tomar um lugar especial em discussões sobre a moralidade em tempos atuais. (p.51.).

No mundo contemporâneo o estilo de vida entrou em crise. Os valores da modernidade, as tradições, as crenças, as verdades e as formas de conduta se relativizaram. Essa relativização em parte tem a com o avanço do progresso do pensamento e do conhecimento técnico e científico. Vivemos numa época onde as instituições e os códigos sociais e morais não podem mais determinar os modos de vida. Não há mais grupos de referências que poderiam servir de modelos para guiar nossa existência. Nosso estilo de vida não depende mais de uma autoridade, de uma prática tradicional, de uma meta transcendente ou de um dogma religioso.

Baumam (2009), conhecido como o autor das sociedades líquidas, na obra “44 Cartas do Mundo Líquido Moderno” utiliza-se do cotidiano das pessoas para emitir críticas ao que ele chama de “Modernidade Líquida”, necessidades alternativas de uma ideologia dominante, que acontece quando nenhuma das formas de vida social é capaz de se manter sólida por muito tempo, pois, para atender às expectativas e necessidades dos indivíduos, tudo passa a ser submetido à lei do mercado, orientado à rotatividade, incluindo a cultura, os valores e a educação.

A “crise da educação” que tanto se discute em nossos dias não é absolutamente nova. A história da educação sempre esteve repleta de períodos cruciais nos quais se tornou evidente que pressupostos e estratégias experimentadas e em aparência confiáveis estavam perdendo contato com a realidade e precisavam ser revistos ou reformados. Parece, no entanto, que a crise atual é diferente das anteriores. Os desafios do nosso tempo impõem um duro golpe à própria essência da ideia de educação. No mundo líquido moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como ameaça. [...] é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida. Devemos educar nossos filhos para achar intolerável [...] Eles devem começar a pensar o mais cedo possível que se pode mudar o mundo para assegurar que ninguém passe fome enquanto outros se fartam (BAUMAN, p. 79-82).

A preocupação de Baumam para com os valores manipuláveis, voláteis, num mundo globalizado onde certos conhecimentos e valores em um curto espaço de tempo tornam-se obsoletos. Nos leva a uma questão: Quais são os valores que precisam ser revisitados, ou reformulados? E, a partir de que paradigma? Dentro de uma visão também global, Zenaide (2008, p. 167) problematiza a relação entre educação em direitos humanos e currículo, necessária à reafirmação de valores contra-hegemonicos. Zenaide destaca que, contraditoriamente, o Brasil, nas décadas de 80 e 90, buscava afirmar-se na hegemonia global, que internamente, nesse mesmo período, reacende a luta dos movimentos sociais no campo, um movimento contra-hegemônico que se

coloca em cena no mesmo palco, com a diferença de que seus atores agora são outros, que buscam ressignificar novos valores, mas sem que para isso seja perdido sua essência. “É uma educação que se coloca pela sua origem, no contexto da transição democrática brasileira, transversalizando linhas de ações de programas, conferências e políticas públicas”.

No livro *Educação e Valores*, Araújo (2007, p.18-27) reflete que a educação em valores deve ocorrer diariamente na vida das pessoas, e não apenas por meios de ações isoladas e fragmentadas nos espaços da vida social. Sua noção de educação em valores é a de que eles “decorrem de condições afetivas com projeções positivas e negativas sobre as pessoas, aos objetos e as relações humanas”. E exemplifica dizendo que numa relação de cuidado, entre o “beneficiado e o cuidador, que abraça, acolhe, e ouve”, grande é a possibilidade de que o assistido projete sentimentos positivos sobre o cuidador. O mesmo ocorreria se o sentimento fosse negativo. Isso é o que Araújo define como sendo seus referenciais de valores, que só podem ser chamados de valores porque se pode atribuir medida de “valência”.

O seu coautor Josep Puig (2007) diz que os valores são um conjunto de elementos divididos entre a noção da ética e da moral. Onde a “Ética” é um conjunto de conhecimentos extraídos da investigação do comportamento humano para explicar as regras morais de forma racional, científica e teórica é uma reflexão sobre a moral. Enquanto que a “Moral” é o conjunto de regras aplicadas no cotidiano e usadas continuamente por cada cidadão. Essas regras orientam cada indivíduo, norteando as suas ações e os seus julgamentos sobre o que é moral ou imoral, certo ou errado, bom ou mau. Mas questiona sobre a imposição de um padrão de valores de pretensão universal sobre alegação de que cada sociedade elege os seus próprios valores, de acordo com a sua cultura. Que valor moral no ocidente não tem o mesmo valor para países do oriente. Contudo concorda que há alguns valores de ressonância universal, entre eles a ética, e a moral, caminhos possíveis para a uma convivência harmônica entre as nações, e por isso indissociáveis dos direitos humanos.

Daí, mais uma vez reafirmamos a necessidade da educação em valores na educação escolar. Porque é na escola, o espaço de maior possibilidade de se trabalhar os valores e de se educar em valores, não só o aluno da educação básica, mas também os professores. E assim vai se ampliando a rede de educação em valores. Por isso o

PNEDH-3/2012 ³⁰ direciona a educação em direitos humanos, que é ao mesmo tempo uma educação em valores, para cinco eixos estratégicos: a) Eixo da Educação Básica; b) Eixo da Educação Superior; c) Eixo da Educação Não-Formal (não-escolar); d) Eixo dos Profissionais de Justiça e Segurança Pública; e) Eixo Educação e Mídia.

Somam-se aqui na pesquisa, as contribuições do filósofo Guisepp Tosi (2009), sobre a importância de se educar em direitos humanos para a formação de valores para a vida pessoal e profissional de cada ser. Tosi defende que “as escolas devem trabalhar a disciplina educação em direitos humanos da mesma forma que se ensinam as demais disciplinas que visam promover e desenvolver as habilidades e competências”. Isso porque para o filósofo, a educação em direitos humanos pressupõe ensinar, aos jovens, crianças e adolescentes, as responsabilidades sociais que uns devem ter para com os outros. Tosi (2009) argumenta ainda que “a educação em valores é, ao mesmo tempo, uma educação em direitos humanos porque valoriza a vida e a dignidade humana”. Isso não significa uma imposição ou exclusão de qualquer outra educação científica ou tecnológica. Ao contrário, ela contribui para a afirmação de determinados valores, como o da responsabilidade social, pressuposto básico que qualquer indivíduo deve adotar em sua vida profissional, para que ela não se volte apenas para a visibilidade do lucro, mas, acima de tudo, tenha a vida humana como excelência.

Tosi (2009) reforça a posição de Zenaide (2009) sobre a necessidade de se educar em direitos humanos. Neste sentido percebe-se que ambos os autores convergem para um entendimento de que a disciplina direitos humanos como tema transversal aos currículos escolares deve trabalhar, no sentido de fazer compreender que a concepção da expressão “*direitos humanos*” deve ser entendida como algo de pertença do sujeito em si. Isso porque, quando há a internalização e o reconhecimento dos direitos humanos por parte do “eu”, aumentam as possibilidades de enxergar o “outro” como alguém também digno de direitos. Mas essa ruptura ou descolonização de mentes como propõe Santos, precisa acontecer durante o processo de formação dos professores.

³⁰ Os compromissos de promoção e proteção dos Direitos Humanos expressos no PNDH-3 estendem-se para além da atual administração e devem ser levados em consideração independentemente da orientação política das futuras gestões. A agenda de promoção e proteção dos Direitos Humanos deve transformar-se numa agenda do Estado brasileiro, tendo como fundamentos os compromissos internacionais assumidos pelo país. (PNEDH-3, 2012).

Para isso é necessário que os cursos de graduação das diferentes Licenciaturas, em particular as do campo integrem em sua base curricular a disciplina educação em direitos humanos. Não adianta cobrar formação e práticas de humanização das escolas da educação básica, sem que o professor tenha recebido formação em direitos humanos. Esse é o caminho possível para a educação escolar humanizar e descolonizar mentes, em vez de seguir amainando corpos dóceis, como denuncia Foucault. Ensinar, educar e aprender em valores éticos e morais, sem que os mesmos se tornem instrumentos dogmáticos significa empreender as trocas sociais através de reflexões, sentimentos, cooperação, estética, solidariedade, reciprocidade, respeito, tolerância, que quando aplicados universalmente, se transformam em princípios de dignidade humana.

Por isso, para a educação do campo a necessidade de uma educação contra-hegemônica nas concepções de Santos (2009), exige cada vez mais educação em valores éticos e morais levando em conta as virtudes, a razão, a afetividade, e a solidariedade. Esse conjunto de valores fará suscitar o interesse da sociedade pela educação em direitos humanos, resgatando a ideia de um dever para garantir uma saudável convivência humana, criando ambientes de ação, interação e cooperação dentro e fora da escola. Ao mesmo tempo, educando para o reconhecimento do outro, e pensando que o que está em jogo faz parte da dimensão intelectual e social das relações humanas.

6 CONSIDERAÇÕES

O panorama da educação do campo no Brasil no âmbito normativo e das políticas públicas para a educação e reforma agrária, com foco nas produções dentro do recorte temporal, 1980-2016 foi tema do presente trabalho. A pesquisa realizada teve como objetivo geral analisar os processos hegemônicos e contra-hegemônicos que atravessam a educação no campo buscando compreender em que medida se efetivam os princípios fundamentais dos direitos humanos, com foco nos processos de resistência dos movimentos sociais do campo. Em relação aos objetivos específicos como processos hegemônicos e contra-hegemônicos no campo com impactos na educação do campo obteve-se resultados de rupturas e permanências da política educacional como exemplo do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), que enquanto política específica para o campo se afirma como uma proposta contra-hegemônica, mas que em determinados momentos e situações foi assumindo outras configurações nem tão contra-hegemônicas assim. As fontes documentais utilizadas para fins da pesquisa da educação no campo serviram para desvelar faces, processos e práticas hegemônicas e contra-hegemônicas na educação, na escola e na disputa do poder político dos próprios movimentos sociais do campo.

A primeira evidência que se observa de um Campo em movimento no sentido de revolucionar também o aspecto educacional do Campo brasileiro foi o período histórico entre 1980 e 1990, período de mudanças, de abertura, de esperança, de reorganização, e de efervescência dos movimentos e de lutas sociais. No campo da educação vimos que foi muito produtivo com várias formulações e experiências interessantes como as da educação popular, que na década seguinte perdeu força e algumas até engajaram-se nas reformas políticas conservadoras e neoliberais. As tendências contra-hegemônicas da década de 1980 se organizaram, lutaram e tentaram influenciar politicamente a construção da Constituição de 1988, com os movimentos pró-constituintes na elaboração de uma educação comprometida com a transformação social, pública e de qualidade para as classes populares do campo. Os movimentos sociais do campo foram importantes para o chamamento da modalidade Educação do Campo, mas com desfecho pouco significativo no contexto das políticas públicas da

época, que acabaram por aderir às políticas neoliberais, e não as demandas específicas de uma matriz curricular própria como queria o MST.

O presente trabalho buscou localizar e analisar a educação do campo no contexto educacional brasileiro da década de 1990 a 2016, com foco na consolidação da Educação do Campo como política pública e como concepção pedagógica. Verificamos, nesse estudo, que a educação do campo, dentro do contexto educacional brasileiro assume uma importância política fundamental, principalmente na década de 1990, como uma contraposição às políticas educacionais neoliberais, que buscavam estabelecer a partir de seus princípios e concepções um acirramento na disputa por projetos para a educação do campo brasileiro. Entretanto, sua proposta educacional, que pretendeu ser uma educação com fins de emancipação humana vem sendo desenvolvida na sociedade capitalista e, portanto, incorpora as contradições gerais entre trabalho e capital. Por sua vez, essas contradições expressam-se tanto na materialização das políticas públicas que estão em acordo com as orientações dos organismos multilaterais, como no trabalho pedagógico, principalmente através da cisão entre teoria e prática.

A partir dos anos 1990, a política de educação nacional teve papel de destaque nas reformas desencadeadas sob as orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a ONU e a UNESCO, que posteriormente acabaram por influenciar também a política da educação do campo. A questão era evidente, pois havia grande necessidade de reformar a educação e também a formação dos professores, considerados, muitas vezes, os responsáveis pela baixa qualidade do ensino no país. Com essa justificativa há, portanto, a exigência de elevar ao nível superior à formação de professores. No entanto, na educação e nas escolas do campo ampliar a formação ao nível superior não significou elevar a consistência e a abrangência dos conhecimentos a serem adquiridos. Ao contrário, esse processo revelou-se em uma corrida no processo de formação dos professores, calcado na desvalorização da formação inicial em prol da formação continuada ao molde europeu, com a finalidade de transformar a educação uma prestação de serviço rentável e lucrativa.

Com relação ao objeto de estudo, consideramos fundamental manter a estratégia de luta pela educação do campo no sentido contra-hegemônico identificando as dimensões fundamentais das lutas políticas tendo como parâmetro, a luta dos movimentos sociais do campo. Num âmbito mais específico é necessário seguir na

construção do projeto político e pedagógico da educação do campo na perspectiva da construção de uma educação para a emancipação humana, ou como afirma Mészáros (2005) “uma educação para além do capital”. Apesar de estar em processo de formação, a educação do campo apresenta méritos significativos. Ela conseguiu criar e dar visibilidade a diversos projetos revolucionários de sociedade podendo denunciar situações diversas de opressão e de produção de injustiças no campo brasileiro, e deu forças às lutas locais dos movimentos sociais do campo, criando um espaço alternativo, onde as diferenças possam dialogar para a construção de um Campo novo.

No curso do debate foram destacados aspectos sobre a constituição da Educação do Campo, acentuando que ela nasce e se fortalece como um paradigma construído pelos sujeitos coletivos, organizado nos movimentos sociais do campo, tendo como referência o I Encontro Nacional da Reforma Agrária (I ENERA/1997) e as Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo I (1998) e II (2004). Nestes debates, destacou-se a necessidade de se pensar sobre as dimensões epistemológicas da educação do campo, mas também sobre o complexo de relações econômicas, sociais e políticas que ela implica. Resultou desse entendimento que a educação do campo deve contribuir para a compreensão do contexto atual da luta de classes no campo, consequência do tensionamento provocado pelo avanço do agronegócio.

Desta forma ao abordarmos a Educação do Campo na perspectiva da classe trabalhadora do campo buscamos identificar os desafios da formação humana dos sujeitos do campo no período da pesquisa em questão buscando contribuições para a elaboração de novas sínteses teóricas acerca dos fundamentos que colaboram com o desenvolvimento desta proposição. Para tanto, ao delimitarmos nossas hipóteses, tomamos como pressuposto que a concepção da Educação do Campo deve ser compreendida também como uma ampla compreensão da reforma agrária, como política autônoma de desenvolvimento territorial. Isto é, quando a educação do campo na perspectiva contra-hegemônica ultrapassa a compreensão da terra como superfície unidimensional e começa a pensá-la a partir das dimensões do desenvolvimento, das relações sociais, ela produz o território como espaço de vida, de aprendizado, e de desenvolvimento humano. Forma-se assim uma identidade territorial de classe, unida pelo sentimento do “**Fazer-se**” de Thompson (1987), de resistência, e de consciência política, contra o processo de violação de direitos do trabalhador do campo, onde isto não acontece mais em situação de subalternidade, e sim de autonomia.

Esta compreensão de que a educação do campo nasce e se fortalece como um paradigma construído pelos sujeitos coletivos organizados nos movimentos sociais, com a perspectiva de resistir às intensas transformações, ocorridas no campo em função das mudanças na acumulação de capital, reforça a tese de que a materialidade da Educação do Campo e o avanço na garantia do direito à educação estão diretamente vinculados à luta pela garantia do direito a terra, ao trabalho, à justiça social, não podendo ser estudada e analisada em separado. Neste sentido, conclui-se que a educação do campo na perspectiva conta-hegemônica surge como alternativa, para uma política educacional emancipatória, promovendo a universalização do conhecimento a partir dos territórios locais.

Dentro daquilo que consideramos como sendo processo hegemônico, ou como práticas e concepções de permanências de uma educação do campo do passado histórico, portanto, anterior ao nosso recorte temporal (1980-2016), a partir dos dados analisados concluímos que as escolas e a educação pública do campo são ainda mais precárias que as da zona urbana. Esse descaso em parte está relacionado com o projeto de desenvolvimento do campo pautado no latifúndio, na agricultura em larga escala para exportação e na monocultura, por isso não há necessidade de muita formação escolar no campo, nem mesmo de uma educação pública de qualidade, que promova a transformação social, e o pleno desenvolvimento do homem no campo.

Em relação às políticas de permanências percebe-se que as desigualdades no campo não se fazem apenas no âmbito econômico ou produtivo. É grande também a precariedade quanto ao nível de escolarização dos educandos do campo, bem como nas condições de infraestrutura das escolas do campo. Os dados apontaram para uma média de 5,3 anos de estudo para todo o Brasil, abaixo dos oito anos de escolaridade obrigatória estabelecida. Nota-se que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural é de 4,5 anos, sendo que a região com menor média nos estudos é a região Nordeste (3,7).

Contudo o campo apresenta desvantagens na educação em todas as regiões do país, mesmo na Região Sul, que apresenta a maior média de anos de estudo para a população rural (5,4 anos), prevalece uma diferença de 2,6 anos de estudo em relação à população urbana. Além de estudar menos, as crianças e jovens encontram muita dificuldade em dar prosseguimento aos estudos.

Da mesma forma, as dificuldades para o acesso e permanência das crianças e jovens do campo à escolarização aparece com altos índices das taxas de distorção idade-série, presente do fundamental ao ensino médio. Embora os dados atestem a diminuição da taxa, ainda permanece enorme a desigualdade macroestrutural entre as regiões. A educação no campo também historicamente vem se caracterizando pela baixa oferta do ensino fundamental e médio e de escolas localizadas em locais de difícil acesso, acarretando um desgaste físico dos alunos que viajam por até mais de duas horas para ter acesso à escola.

Na perspectiva do poder hegemônico, para operar as máquinas, ler e compreender os rótulos de herbicidas, fungicidas, medir, pesar, contar, etc. Não se necessita mais do que ler, escrever e resolver cálculos básicos, onde para esse tipo trabalho no campo é suficiente o ensino fundamental. Isto demonstra uma permanência da perspectiva da classe dominante pautada nos conteúdos mínimos e básicos, para que crianças e jovens possam ajudar no plantio e na colheita, o que, conseqüentemente, diminui o valor da força de trabalho.

Ainda no sentido da permanência, a modalidade de educação do campo, que muitas vezes é entendido como algo totalmente novo, particularmente nas Licenciaturas em Educação do Campo, o mesmo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural que se constituíram em suportes para as reformas educacionais, e da formação de professores levadas a cabo desde os anos 1990 pelas políticas neoliberais.

É certo também, que os cursos de Graduação de Pedagogia do campo tem se valido das teorias freirianas. Mas sabendo que as teorias de Paulo freire não são teorias propriamente da educação escolar, e sim oriunda da educação popular não escolar infere-se que a educação do campo segue eivada de elementos teóricos e conceituais neoliberais. Daí o que se tem é uma pedagogia recheada de elementos novos e velhos, se perpetuando como permanências de uma educação hegemônica, que tenta afirmar-se numa nova roupagem, ainda que com intenções contra-hegemônica.

Naquilo que diz respeito aos movimentos sociais do campo identificamos as bases teóricas e políticas que orientaram e deram suporte “pedagógico-teórico-prático”

para a formação dos movimentos sociais do campo, e sua emblemática relação com a Igreja Católica, e os Partidos políticos de esquerda, em particular ao MST, protagonista da educação do campo, que aliado à igreja católica, e ao movimento da Teologia da libertação acabaram forjando a síntese teórica e política da luta dos movimentos sociais do campo.

Naquilo que diz respeito à Educação do campo a partir das orientações dos movimentos sociais do campo, o MST tem tentado implementar uma matriz pedagógica própria, mas com insucesso frente ao MEC devido a suas concepções ideológicas, que segue insistindo em formular uma política educacional própria apenas nas áreas de acampamentos e assentamentos da reforma agrária, e outras de interesse ideológico do movimento como as Faculdades de (Cursos Sociais, em particular os Cursos de Graduações nas áreas de História, Geografia, Pedagogia, e Filosofia social do campo). A dificuldade para a materialização de sua proposta educativa é que uma política de educação para o campo, com áreas demasiadamente estreitas quando comparada a territorialidade continental do Brasil, na opinião do MEC acabaria por descaracterizar o processo da universalidade da educação do campo.

Outra dificuldade observada para a implementação da matriz pedagógica do MST diz respeito às influências da teoria histórico-crítica-marxista, que por sua contradição de política radical tem encontrado dificuldades para a sua materialização. A justificativa do Ministério da Educação (MEC) e a de que a matriz curricular proposta pelo MST é demasiadamente frágil do ponto de vista metodológico, e teórico. E do ponto de vista pedagógico, ela apresenta-se enraizada num ideologismo que não contribui para a pluralidade de ideias e princípios universalizantes.

As contradições observadas são as relações entre MST e Estado e a relação teoria e prática. Consideramos que a contradição que esbarra mais diretamente com a prática pedagógica cotidiana e que interfere na concretização da proposta educacional do MST é a falta do domínio de uma teoria mais elástica que possa fortalecer a materialização da proposta educativa e da luta concreta travada no campo educacional, que num país globalizado como o Brasil requer mais que simples concepções ideológicas utópicas do antigo socialismo ou comunismo.

Contudo, ressalta-se, que desde a década de 1990 a educação do MST foi a que mais ofereceu resistência na sua prática concreta e força política, ainda que sem grandes sucessos, aos princípios das políticas neoliberais, por enfrentar o capitalismo, abalar a estrutura da propriedade privada, por estar pautado na luta de classes, em uma educação fundada nestes aspectos das relações sociais, além da constante crítica à realidade, à política e ao regime capitalista.

Outra instituição que apesar de suas contradições sempre minadas de interesses dogmáticos, e outros um tanto obscuros, mas que merece igual louvor pelo seu engajamento na luta dos movimentos sociais do campo é a Comissão da Pastoral da Terra (CPT), que incansavelmente tem oferecido denúncias através da “Revista Conflitos”, contra a violência no Campo sofrida pelos trabalhadores, que ano após ano de forma reiterada tem contabilizado as vítimas de assassinatos, decorrente dos conflitos agrários por parte dos latifundiários, e do próprio Estado, denunciando contra a violação dos direitos humanos dos sujeitos do campo.

Todavia, há que se ressaltar que os movimentos sociais do campo, com sua luta social política tem assumido uma posição contra-hegemônica tencionando as relações e exigindo a intervenção do Estado. Essa simbologia da luta tem alto valor estratégico no campo do desenvolvimento a caminho da justiça social. Neste sentido, o “campo” vem possibilitando condições de produção, moradia, lazer e cidadania. Como desafios, os movimentos sociais do campo devem estar atentos no sentido de evitar o risco de cooptação pelos poderes hegemônicos, sobretudo o poder político partidário que domina o Estado. Isso porque quando o movimento se atrela ao Estado, ele assume uma horizontalidade político partidária, podendo perder sua capacidade de enfrentamento e de conquista de suas demandas sociais.

Neste sentido dizemos que a Educação do Campo surge como alternativa, à política educacional hegemônica, como uma educação emancipatória, capaz de promover a universalização do conhecimento a partir de territórios definidos. Um dos elementos constituintes desse processo foi o PRONERA (abordado no capítulo 2, tabela nº 4, p. 92), que assume o desafio da Educação do Campo, e de outras políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos territórios camponeses, numa perspectiva autônoma com demanda políticas públicas voltadas para a qualificação,

ampliando seu potencial econômico. Esse movimento pode ser claramente entendido, como um processo de luta contra-hegemônica pela educação do campo.

Contudo, cabe ressaltar que todo esse processo não se desenvolveu sem enfrentar ataques e resistência dos setores conservadores. O PRONERA nasceu da demanda popular de uma população que lutava pela terra num momento em que o êxodo rural ainda era intenso, e o fechamento de escolas no campo cada vez mais frequente, um sistema de desigualdades crescente da educação do campo, se comparado com as escolas urbanas. Isso não significa que a educação nas escolas urbanas seja infinitamente melhor naquilo que diz respeito à infraestrutura, e a qualidade do ensino.

Como ruptura das políticas hegemônicas reconhece-se a importância do PRONERA no sentido de ser uma das primeiras expressões vivas dos movimentos sociais do campo e da sociedade civil a ocupar um espaço na agenda social e política do país, rompendo as cercas da hegemonia dominante. Apesar de apresentar muitas lacunas, o programa tem contribuído com a implementação de programas de educação para os sujeitos do campo, e com maiores chances para a garantia efetiva do direito às políticas públicas entre elas o acesso à moradia através da propriedade da terra.

Embora não tenha sido suficiente para abarcar toda a demanda da diversidade do campo, mas quando comparado com programas anteriores à década de 1990, o PRONERA foi o que mais democratizou o acesso ao ensino e a educação do campo. O acesso, e a permanência na escola através do PRONERA, é algo reconhecido pelos alunos assentados, como uma importante conquista que tem possibilitado à ampliação de outros direitos pela via de acesso do conhecimento. Dentre essas conquistas, está a afirmação da garantia, da defesa, e da promoção da dignidade humana.

Como continuidade de um processo hegemônico, ou das políticas de permanências da educação do campo, esse mesmo PRONERA, que num primeiro plano tinha como objetivo maior fortalecer o campo enquanto território de vida, em todas as dimensões (econômica, social, política, cultural e ética), com o passar do tempo limitou sua atuação às famílias de áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária excluindo do programa as demais diversidades do campo, como ribeirinhos, extrativistas, pescadores, caçaras e seringueiros que, em sua imensa maioria, não estão ligados diretamente às atividades da agricultura, deixando de fora um universo significativo da diversidade do campo. Entende-se que em parte, isso tem a ver com a

guinada política do PRONERA em favor da agricultura familiar na horizontalidade do agronegócio, mas ao mesmo tempo responsável por 70% da produção interna de alimentos.

Uma outra lacuna do PRONERA de forma bem acentuada, se direcionarmos o olhar pelo viés dos direitos humanos, diz respeito à política de ressocialização, como medidas de recuperação e de reinserção do indivíduo na sociedade buscando alternativas através da educação, e do trabalho, recolocando-o na condição do convívio social. Uma tarefa que não é somente do Estado, mas também da sociedade em específico na área da educação, os quais buscam formas de reduzir a taxa de reincidência ao crime, e consequentemente à prevenção da criminalidade dentro e fora do cárcere.

Em relação a essa política, as fontes revelam que para os cidadãos sentenciados do campo, naquilo que diz respeito aos critérios de acesso ao programa de crédito, o PRONERA através do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF exclui do acesso ao crédito e ao cadastro da terra pessoas que tenham sido condenadas pela Justiça (por sentença final definitiva transitada em julgado), exceto aquelas em processo (final ou em trânsito) de julgamento comprovado pelo Estado. Essa recomendação do PRONERA se orienta pela Norma de Execução nº 45/2005 - Art. 1º, do código penal brasileiro, que dispõe sobre procedimentos técnicos e administrativos para a seleção de candidatos ao Programa Nacional de Reforma Agrária, fundamentados nos seguintes atos: I - Código Civil Brasileiro; II - Estatuto da Terra Lei nº 4.504/1964; III - Decreto nº 59.428/1966; e IV - Lei nº 8.629/1993.

Considerando que as políticas de ressocialização, quando bem trabalhadas e aplicadas podem ser consideradas um caminho para o processo de humanização, de crescimento e desenvolvimento podendo contribuir de modo significativo, na qualidade de vida das pessoas, em última análise constituem-se, também, em políticas e práticas educativas. Nesse sentido, o PRONERA não avançou na direção da política de ressocialização, sobretudo, porque sabemos que desse contingente, a sua maioria é pobre, negro, e oriundos da marginalização social. Na medida em que exclui das políticas de ressocialização um segmento social dessa natureza, se trabalha contra o processo de humanização contrariando também o princípio da universalidade, da equidade de direitos e o da transformação social, conforme previsto nos Artigos 1º; 5º;

7º; 10º; 11º; 12º e 15º, do Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais (PIDESC/1966/1992). Isso significa retirar de um universo significativo de excluídos, a possibilidade de crescimento, desenvolvimento, autonomia e cidadania plena.

Observa-se, ainda, que, desde a data de sua criação (1998) até a última edição do Manual de Operações do PRONERA (2012), aqui analisada o programa coloca-se como uma política de governo e não uma política de Estado. Isso explica, em parte, porque determinados segmentos da sociedade são beneficiados em detrimento de outros, numa clara indicação de que, no Brasil, ainda não há um programa de Estado que responda às demandas educacionais e de direitos dos sujeitos do campo. Em vez disso utiliza-se de práticas personalistas criando e utilizando programas, e políticas assistencialistas como o “Bolsa Família”, como instrumentos de força política e econômica, de forma bastante elástica, cedendo a um e a outro segmento, nunca a todos contrariando o Artigo 5º da nossa Constituição.

Como medidas contra-hegemônicas apesar das existenciais lacunas, a contribuição do PRONERA na construção da Educação do Campo tem sido uma importante experiência de educação popular que reúne Estado e sociedade civil representado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), movimentos sociais do campo, movimentos sindicais e universidades públicas. Também o Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO) criado em 2012 afirma-se como um conjunto de ações articuladas que visam assegurar a melhoria do ensino, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades. Atualmente no Brasil vem crescendo a reivindicação dos movimentos de luta social pela formação dos professores que trabalham no meio rural. Um exemplo do que vem ocorrendo no âmbito do Estado para enfrentar esta situação, é que o Governo Federal vem implementando programas como a “Licenciatura em Educação do Campo” voltados especificamente para a formação de educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo das Redes Públicas de Ensino para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo.

Todavia, chamamos atenção para aquilo que as fontes desvelaram e apontam como desafios a ser enfrentados é que passado dezoito anos da criação do I Encontro Nacional Educação pela Reforma Agrária (ENERA/1988), e do PRONERA, ainda é grave a situação do ensino escolar nas escolas do campo no Brasil. Neste sentido, ao reafirmamos nossa posição favorável à perspectiva contra-hegemônica no que diz respeito à educação do campo, sustenta-se também o desafio dos movimentos sociais do campo, que é o de constituir um espaço de articulação entre os trabalhadores do campo e a sociedade civil, no sentido de se elaborar um novo projeto de educação, que garanta a formação dos sujeitos do campo nas diferentes dimensões humanas numa perspectiva libertadora e transformadora.

Outro dado alarmante evidenciado através da fonte de análise – Plataforma Direitos Humanos e Educação do Campo (Dhesca Brasil e Ação Educativa, 2012) comprova-se que no Brasil a taxa de analfabetismo no campo de 4,2 %, o que equivale a cerca de 4.935.448 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade. Isso significa dizer que estamos muito longe de ter superado todos os problemas, ainda há muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos fora da escola. Também são muitas as pessoas que desistem de estudar, que frequentam escolas sem a qualidade desejada e que estão matriculadas, mas não conseguem aprender. Também é enorme o contingente de jovens que concluem a educação básica e não encontram oportunidades de acesso à educação superior gratuita e de qualidade.

Por fim, as políticas públicas do PRONERA ainda que insuficientes para a educação no campo têm conseguido resultados positivos junto ao segmento mais jovem da população do campo, que tem deixado suas terras conquistadas para estudar na cidade, retornando às suas comunidades. Por outro lado, a falta de condições materiais voltadas para o lazer, à cultura a educação e as perspectivas de trabalho, tem sido decisiva para que muitos jovens deixem os Assentamentos para viver nas cidades. Todavia, o ideal da perspectiva contra-hegemônica, é o de que o jovem tenha condições de estudar na própria comunidade, onde vive e trabalha, sem que seja preciso ausentar-se dela. Essa evasão no campo por setores mais jovens da população têm demonstrado uma preocupação no interior dos assentamentos que já se vêm ameaçados pelo “envelhecimento” de seus habitantes.

Em relação à educação em direitos humanos que perpassa de forma perpendicular a educação escolar do campo é uma educação que se define como um conjunto de atividades que objetivam a capacitação e a difusão de informação, buscando a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação que não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, proporciona condições necessárias para a promoção e defesa destes na vida cotidiana.

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-3) através de seu **Eixo Orientador III “Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades”**; e sua Diretriz de número 7, assegura a garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, visando à cidadania plena. Também o seu objetivo estratégico III, assegura a garantia o do acesso a terra e à moradia para a população de baixa renda e grupos sociais vulnerabilizados. E por fim, o objetivo estratégico V reserva o acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola. Esse importante documento, o PNDH-3 possui uma ampla abrangência e objetiva a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e da vivência de valores da liberdade, da justiça da igualdade, da solidariedade, da cidadania dos sujeitos do campo.

Desta forma, entende-se que a junção de educação do campo, e educação em direitos humanos é uma possibilidade de combater a todas as formas de intolerância, desrespeito, discriminação contra as pessoas e de violação aos direitos humanos, e na perspectiva da memória histórica, lembrar para que nunca mais aconteça tortura, repressão e violação de direitos dos camponeses. Além disso, a educação do campo, e em direitos humanos deve promover atitudes e comportamentos necessários para que os direitos humanos dos camponeses sejam respeitados. Para isso, a educação contra-hegemônica deve levar à compreensão do sujeito do campo como um sujeito de direitos.

No caso do campo brasileiro, essa dimensão é essencial, pois não há como falar em direitos sem considerar o ambiente de desigualdades estruturais, que faz com que certos sujeitos de direitos como os sujeitos do campo tenham maiores dificuldades de acessar direitos ou tenham seus direitos negados e violados. Combater a pobreza no Brasil ou as desigualdades de renda passa necessariamente pelo entendimento de que na

educação do campo toda a diversidade do campo deve ter igual direito de acesso à educação pública de qualidade, nas escolas, e nas universidades do campo.

É inegável que as medidas apresentadas como fruto do PNDH-I; II e III são medidas de grande valia para a promoção dos Direitos Humanos no país e, conseqüentemente, para o fortalecimento da democracia. A capacidade de que o Brasil teve em olhar para o seu passado e reconhecer os erros que cometeu sobre a violação dos direitos humanos, incluindo as vítimas do campo são atitudes louváveis, as quais devem ser constantemente exercitadas e que demonstram uma modificação, ainda que sutil, na forma de pensar e conduzir o país.

Todavia, grande é a distancia que separa o reconhecimento de um direito e a efetiva aplicação do mesmo. E nisso o Brasil peca ainda muito fortemente. Contudo, é inegável que já há grande evolução em se pensar com a mentalidade da importância dos direitos humanos. O grande desafio está ainda entre a existência do direito assegurado no âmbito normativo, e a promoção efetiva do mesmo, que vai desde a morosidade da justiça, até a política deturpada dos direitos humanos no entendimento do senso comum, de que os direitos humanos são a paneceia da profilaxia social, ou que servem apenas para defender bandidos.

No âmbito normativo podemos concluir que o referido direito à educação tem evoluído em relação à sua realização e garantia deste. A Constituição de 1988 possibilitou avanços significativos no tratamento normativo da matéria, estabelecendo princípios que devem nortear as atividades dos entes federados quanto ao desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino, bem como na fixação de recursos orçamentários para a manutenção e o desenvolvimento da educação. Avanços também foram registrados quanto à universalização do acesso à educação básica nos estabelecimentos de ensino do campo, ainda que de forma não suficiente, mas os avanços foram considerados substanciais. As questões relativas à capacitação dos professores e à educação dos portadores de necessidades especiais merecem maior atenção do Poder Público, no sentido de ser objeto de políticas públicas que garantam sua adequada realização.

Ao dizer que a educação é um direito “universal”, significa dizer que o direito a educação vale para todo mundo, por isso, um direito incontestado dos sujeitos do campo.

Ao falarmos da “indivisibilidade” entende-se que assim como todas as pessoas, os cidadãos do campo têm direito a gozar dos direitos em sua totalidade, sem fracionamento ou redução, sem serem obrigadas a abrir mão de um direito para acessar outro. Na educação do campo, não basta apenas garantir o direito de acesso, é preciso que o ensino seja de qualidade e atenda às necessidades e às especificidades dos diferentes grupos do campo. Na sua “interdependência” significa dizer que todos os direitos estão relacionados entre si e nenhum tem maior importância do que outro.

Assim, a educação do campo assume a mesma horizontalidade dos demais direitos já consagrados constitucionalmente. Sabendo, porém, que para desfrutar do direito à educação, por exemplo, é necessário assegurar aos sujeitos do campo, a garantia de outros direitos fundamentais, como a reforma agrária, a moradia, alimentação e a saúde. Desta forma tem-se por fim, a justiçaabilidade do direito a educação aos educandos do campo, que pode e deve ser exigida quando forem desrespeitados ou violados. Essa exigibilidade ocorre tanto no âmbito político, por meio de mobilizações sociais e de atuação nos poderes públicos, como no âmbito jurídico.

Em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto da Carta Magna é o de uma “Constituição Cidadã” que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Pelo **Art. 205** da Constituição Federal de 1988 assegura que a educação escolar no Brasil em sentido amplo reafirma-se como um dever do Estado, e direito de todos no. E pelo **Art. 5º** assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social.

Em se tratando da educação do campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96 é o primeiro dispositivo legal que aponta um avanço em relação à Constituição Federal de 1988 determinando, a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida no campo. Com a nova LDB, a Educação do Campo encontra fundamento jurídico como primeiro projeto de compromisso do Estado para com as populações do campo, que assim como nas demais modalidades de ensino assegura uma base nacional comum, e outra de um currículo diversificado de modo que contemple as especificidades regionais e locais.

Também nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (2008) observa-se que a educação do campo exige uma relação sincrônica, e atemporal entre escola, sociedade, e cotidiano dos alunos. Pela atual Resolução da CNE/CEB nº 1/2002 e nº2/2008, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, a Educação tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas.

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura “jeca-tatu” de Monteiro Lobato, posição que subestima os sujeitos do campo.

A evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e culturais do campo no contexto atual desta pesquisa demanda uma escola e uma educação para o campo, que se vai constituindo como um fator de ascensão e desenvolvimento social, de ingresso nas ocupações do cenário político, embrionário processo da emancipação cidadã proativa. A transformação de vida social e produtiva no campo do século XXI modificou o cenário de um campo dos séculos anteriores, habitado predominantemente pelas chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, industrialização.

Para a população residente no campo, o cenário hoje é outro se comparado com a mentalidade anterior aos anos de 1980, quando a ausência, e a negação do direito à educação era perceptível. As fontes demonstraram que os camponeses organizados desenvolveram consciência política no sentido de agir e de reivindicar seus direitos. A educação do campo que outrora, ao lado de técnicas arcaicas do cultivo, e produção não exigia dos trabalhadores mais do que uma educação tecnicista, essa ficou no passado.

Os camponeses no pós 1990 organizam-se, e passam a exigir do Estado uma educação escolar voltada aos interesses dos camponeses sociais, reforma agrária, e políticas públicas voltadas à dignidade humana. Por isso, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo reconhecem o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais para a diversidade

camponesa. Neste sentido, a proposta contra-hegemônica da educação do campo visa ampliar a oportunidade do acesso e permanência na escola, a fim de que os sujeitos do campo possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

Com base nesse entendimento, os movimentos sociais do campo admitem que a educação no campo ainda não teve lugar, em seu estado pleno, no nível das suas aspirações. A partir desse sentimento comum a perspectiva contra-hegemônica propõe mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano dos camponeses, a crítica ao poder instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva. Em consonância com as aspirações dos sujeitos do campo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo de Campo afirma que a identidade da escola do campo define-se pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos seus sujeitos.

Das experiências que se encontram consolidadas e que tendem a oferecer possibilidades de atendimento escolar no campo, cabe destacar a Pedagogia da Alternância, que conta com reconhecimento dos sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação. Com módulos escolares definidos de forma a articular aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito familiar/comunitário. Cabe especial referência às Diretrizes Complementares que normatizam a oferta de atendimento educacional no campo, em particular no que se refere aos critérios para nucleação de escolas e atendimento pelo transporte escolar. Em todo o documento, assim como nos demais, subjaz a preocupação com a ampliação do atendimento de toda a educação básica o mais próximo possível à comunidade de moradia do estudante, com qualidade e respeito às características de seu meio.

Desta forma, pelas atuais diretrizes da educação do campo compreende-se por trabalhadores do campo toda a diversidade camponesa descrita na página 108 desta pesquisa, imagem nº 2, e não somente as comunidades de acampamentos e assentamentos do MST. Isso tudo para afirmar, que o projeto de sociedade que estamos construindo para o campo, com base na educação e formação escolar contra hegemônica é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos de todos os sujeitos do campo.

Que a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando a igualdade, e valorizando as diferenças. A perspectiva contra-hegemônica é uma particularidade histórica da educação do campo, sem reforçar a dualidade entre campo e cidade e entre educação do campo e educação da cidade. A educação contra hegemônica no campo é compreendida no plano das diferenças, libertando-se da visão transgredida que projetava a cidade como o ideal de desenvolvimento e o rural como a permanência do atraso.

Desta forma, o campo passa a ser compreendido como espaço de vida, de trabalho e de novas relações com a natureza, de produção e de reprodução da existência social e humana com dignidade e sustentabilidade. Um espaço, onde o aprendizado pode ocorrer em todas as dimensões da vida, em diferentes espaços, em todo o tempo e em todo o lugar. Mas é na educação escolar, que temos a maior possibilidade de transformar ou descolonizar mentes. Todavia, conclui-se que a educação do campo naquilo que diz respeito a sua efetividade de qualidade social é um direito que ficou na promessa, em que pese essa possibilidade na educação do campo do Brasil enquanto tendência contra hegemônica, ainda não aconteceu.

Nesse antagonismo de forças (hegemônicas e contra-hegemônicas) as escolas e as universidades são desafiadas a repensar suas relações de produção de conhecimento e as práticas pedagógicas a partir das demandas da Educação do Campo, de maneira responsável naquilo que diz respeito à qualidade, proficiência e utilidade da mesma. Da mesma forma deve-se atentar às questões de qualidade da estrutura física das escolas, da acessibilidade e permanência no ensino e aprendizagem, para que cheguemos a uma educação do campo com o mínimo desejável efetivo desse direito social. Isso porque, enquanto existirem tantas diferenças sociais evidentes em nosso país, não tem como reconhecer a educação como ferramenta de inclusão social e, conseqüentemente, como assistência social.

Garantir a efetividade do direito à educação no campo é permitir que a sociedade possa evoluir culturalmente rumo a uma república substancial buscando, além da participação política, a consecução dos direitos fundamentais, importante para a evolução e consolidação do estado Democrático de Direito. Portanto, quando o direito a uma educação de qualidade não é exercido inteiramente por todos os cidadãos

brasileiros, isso traz grandes frustrações à sociedade, pois a educação é o primeiro passo para o desenvolvimento com dignidade do ser humano e o progresso de um país. A educação, como os demais direitos sociais são os que mais se aproximam do princípio da dignidade da pessoa humana e da cidadania, pois visam reduzir as desigualdades entre as pessoas, ajustando os indivíduos as mais completas e dignas condições de vida. Não é sem sentido, que a “Educação” é chamada de "Direito Sociais", o motivo é bem simples e reside no fato de ela não ser direito de classe individual, sua aplicabilidade é coletiva para toda a sociedade, sem distinção.

No caso do campo brasileiro, essa dimensão é essencial. Não há como falar em direitos sem considerar o ambiente de desigualdades estruturais, pelos quais o Campo no Brasil atravessa, fazendo com que certos sujeitos de direitos como os sujeitos do campo, tenham maiores dificuldades de acessar direitos ou tenham seus direitos negados e violados. Combater a pobreza no Brasil ou as desigualdades de renda passa necessariamente pelo entendimento de que às pessoas quer seja no campo, quer na cidade, ambas são portadoras de direitos.

A partir da identificação das fontes e documentos orientadores dos processos de educação do campo, e dos direitos humanos no Brasil, a temática da pesquisa foi relevante para o processo do trabalho, mas não esgotou a temática desse estudo, e sim buscou suscitar uma discussão a respeito de quais foram e continuam sendo os discursos e as práticas pedagógicas que legitimam as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas estabelecidas na educação do campo no período de 1980-2016. Conclui-se, que qualquer que seja a tendência teórica, ela deve pautar a educação do campo na difusão de conteúdos vivos, atrelados à realidade social.

A luta pelo direito a educação escolar do campo no Brasil sempre foi mediada por uma relação dialética entre Estado e Sociedade: se a educação serviu para disciplinar os “corpos dóceis” de Foucault (1999) ela também foi meio de libertação de corpos mais politizados, mais críticos e cômicos de seus direitos, fara citar Freire (1967). E na dimensão da educação em direitos humanos, a educação vai buscar uma finalidade incontornável de educar não só para o crescimento, mas também para o desenvolvimento humano, uma educação para a vida, para uma cultura de paz e a cidadania.

A finalidade da educação do campo no sentido contra-hegemônico pretendeu traduzir na voz de milhares de brasileiros pelas ruas e estradas do país, os ecos de uma educação e de um campo, liberto dos grilhões da ditadura militar, que além de ceifar a vida de centena de camponeses, silenciou vozes de muitos, que pela atual concepção de educação do campo, a escola e os sujeitos do campo brasileiro vivem a denunciar as opressões e agressões sofridas pelos trabalhadores do campo, a fim de garantir a concepção de Educação em Adorno (1903-1969), que é o de “Educar para Nunca Mais” (ADORNO, 1903-1969). Nunca mais a tortura, a exploração, e a expropriação de direitos dos trabalhadores do campo, sujeitos dignos de direitos, e sim, uma educação fundamentada em um conjunto de valores, que sirva para fortalecer, cada vez mais, a coesão dos laços que garantam a solidariedade, e ajudem a promover a transformação social.

Desde a primeira conferência nacional por uma educação básica do campo realizada em 1998, muitos passos foram dados na caminhada, algumas importantes conquistas foram alcançadas, e as práticas foram acontecendo. São milhares de educadores e educandos que se beneficiam de uma identidade educacional própria do mundo em que vivem e no qual constroem suas vidas e seus sonhos, e muitas são as organizações sociais que se unem a esta causa fortalecendo o projeto. Importa, não apenas continuar nessa busca pela especificidade da educação do campo, mas batalhar por uma educação que eleve a promoção do trabalhador e da educação do campo à realização da transformação e da Paz social no campo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Transformações na vida camponesa: o Sudoeste Paranaense**. São Paulo: USP, 1981 (Dissertação de Mestrado).

Adorno, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1982.

ARAÚJO, Ulisses, F. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. (Org.) U.F.Araújo; Josep M. Puig; Valéria A. Arantes. São Paulo; Summus, 2007.

ARISTÓTELES. **Introdução geral**. Tradução e coordenação – Antônio Pedro Mesquita. – Volume VII. POLITICA. Tomo I – Política. Lisboa: Clássicos, 2005.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2007.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução Vera Ferreira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação, democracia e direitos humanos**. São Paulo: USP, 1997.

BITTAR, Eduardo C. B. **Razão e afeto, justiça e direitos humanos: dois paralelos cruzados para a mudança paradigmática**. Reflexões frankfurtianas e a revolução pelo afeto. Revista Mestrado em Direito Osasco, Ano 8, n.1, p. 99-128, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

BOM SUCESSO, Edina de Paula, **Relações interpessoais e qualidade de vida no trabalho**. Rio de Janeiro: Ed. Qualitymark, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. Ed. São Paulo. Brasiliense, 2007.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2002-1014.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2000-2014.

BRASIL. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: INEP/MEC, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Direitos humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional** / organização Gustavo Venturi. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

_____. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Brasília. MEC/SECADI/MDA/INCRA. 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC/SECADI/SEB, DICEI. Brasília. 2012.

_____. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2007.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos – 1 – 1996**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996**

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, 2002/2008.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH – 2012**.

_____. **Plano Nacional dos Direitos Humanos**. 1996

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos – 1996**.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 2 – 2003**.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 3 – 2009**.

_____. **Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos durante a ditadura Política Nº 9.140/95**.

_____. **Conferência Nacional do Meio Ambiente (2003)**.

_____. **1ª Conferência da Terra e da Água: reforma agrária, democracia e desenvolvimento sustentável (2004)**.

_____. **Conferência Brasileira sobre Arranjos Produtivos Locais (2004)**.

_____. **Conferência Nacional de Aquicultura e Pesca (2003)**.

_____. **Constituição federal/1988**. 43. Ed. Brasília: Senado Federal, 2015.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola e mais do que escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2004.

CALDART, Roseli. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: notas para uma análise de percurso** (Revista Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009).

CAMARANO, Marcia. **João Sem Terra, veredas de uma luta.** / Marcia Camarano – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2012.

CANDAU, M, Vera. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro v. 13 n. 37, p. 43-57, jan./abr. 2008.

CARNEIRO, Ana; Marta Cioccarri. **Retrato da Repressão Política no Campo** – Brasil 1962-1985 – Camponeses torturados, mortos e desaparecidos. Brasília: MDA, 2010.

CARVALHO, M.E. & Geralda Macedo. **Educação escolar do campo e direitos humanos.** João Pessoa: Editora universitária UFPB, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. Recursos Humanos: o capital humano das organizações. São Paulo: Atlas, 2004.

COMISSÃO DA PASTORAL DA TERRA/CPT **Conflitos Agrários:** 1986 – 2012. CEDOC. GO, Brasil.

DALLARI, D. **Direitos Humanos, Ética e Cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade e cidadania. São Paulo: Moderna, 1998.

DECCA, E. **1930: o silêncio dos vencidos.** São Paulo, 1981

DELORS, J. UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: **Relatório da Comissão Internacional para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI.** 2010.

DEMO, P. **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema.** São Paulo: Cortez, 2000.

Dicionário da Educação do Campo./ (Orgs). Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ESTEVÃO C.A.V. Carlos. **Educação, justiça e direitos humanos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 85-101, jan./abr. 2006.

ESTEVÃO C.A.V. **Educação, Justiça e Autonomia:** os lugares da escola e os bens educativos. Porto, Portugal: ASA, 2008.

FAUSTO, Bóris, e DEVOTO, Fernando J. **Brasil e Argentina:** um Ensaio de História Comparada (1850-2002). São Paulo, Editora 34, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST formação e territorialização.** São Paulo: Hucitec, 1999.

FERNANDES, B. MANÇANO. **Lutas camponesas contemporâneas:** condições, dilemas e conquistas. vol. II. São Paulo: UNESP, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa.** 5. Ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Jorge. **Trabalhadores do Brasil: o imaginário popular**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

FLORES, H. Joaquín. **Direitos humanos e globalização**: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica (org.) David Sánchez Rúbio, Joaquín Herrera Flores, Salo de Carvalho. 2. Ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 578 p.

<http://www.pucrs.br/edipucrs/direitoshumanos.pdf> Acesso: Julho de 2015.

_____. A (Re) invenção dos direitos humanos: **Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOHN, Maria. Da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **A questão meridional**. In: Escritos Políticos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, Vol.

GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**: Racionalidade da ação e racionalidade social. Tradução de Paulo A. Soethe. São Paulo. Martins Fontes, 2012.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HOBBSBAWN, J. Eric. **A Era dos Extremos**: o breve século XX. Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

IANNI, Octavio. **Revoluções Camponesas na América Latina**. São Paulo: Unicamp, 1985.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS – IIDH. **El Panorama Actual de los Derechos Humanos y la Democracia**. San José da Costa Rica, 2003.

LACLAU, Ernesto. **Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 2, vol. nº1, p. 71-91, out. 1986.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. 2. Ed. – São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. 5ª ed. Campina, SP: Unicamp, 2003.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras, 2001.

MARTINS, José de Souza. **O Cativo da Terra**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELUCCI, Alberto. A invenção do presente: **movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 1930; tradução de Isa Tavares – SP. Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 32ª edição, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese de doutorado/ Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável. Brasília, novembro de 2003.

MOLINA, C. Monica e Helana Célia de Abreu Freitas (Orgs.). **Educação do Campo**.

Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

MOREIRA, Vânia M. Lousada. **Da morte do campesinato ao nascimento do MST**. Revista SBPH, Curitiba, nº 15, 1998.

Morin. Edgar. **O Método I A natureza da natureza**, 2. Ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1987.

MOTTA, Márcia, Paulo Zarth (orgs.). **Formas de resistência camponesa**: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história. vol. 2: concepções de justiça e resistência nas repúblicas do passado (1930-1960). São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, NEAD, 2009.

OLIVEIRA, A. Umbelino. **A Rebeldia Zapatista no México**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

PADILHA, R. Paulo. **Educação para a Cidadania Planetária**: currículo intertransdisciplinar. Osasco: São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil**: o caso da escola do campo do Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. (Coleção Os Pensadores)

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**: tempo social: Ver. Soc. v.2, n.02 USP, S. Paulo. 7-33 2sem, 1999.

PIRES, A. Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIZETTA, Adelar João. **Formação e Práxis dos Professores das Escolas de Assentamentos: A experiência do MST no Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 1999.

Revista Sem Terra. Out - 2010. Número: 55 · Fev/Mar - 2010. Número: 54 ·

RIBEIRO, Marlene. **Política educacional para populações camponesas**: da aparência à essência. UFRGS. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.

ROMANELLI, Taiza. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Vozes, 2004.

ROJAS Humberto R. Os Movimentos Sociais Agrários na América do Sul com especial referência a Colômbia. In: SANTOS, José Vicente T. (org.). **Revoluções Camponesas na América Latina**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1985. .

SADER, Emir. **Movimentos sociais na transição democrática** – (Org.). São Paulo: Cortez, 1987.

SANTIAGO, A. D. ROSSETTO, R. **Cultivo mínimo**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: www.agencia.cnptia.embrapa.br Acesso em: nov. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. (Org.) Boaventura S. Santos & Maria Helena Meneses. Coimbra: Editora Almedina AS, 2009.

_____. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2010.

_____. **Poderá o direito ser emancipatório?** Florianópolis: Bateu 2007.

_____. **Se Deus Fosse um Ativista dos Direitos Humanos**. Cortez Editora. 2012.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Recorde, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação**. LDB – trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCRIPTORI, C. CARMEM. **COMPANHEIROS OU ADVERSÁRIOS**: cooperação ou competição na escola? Ensaio para uma educação para a paz. In FREIRE, Nádya Maria Baque. (org.) Educação para a Paz e Tolerância – fundamentos teóricos e prática educacional. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 143-174.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ABC. Caderno de formação nº 4. Paulo Freire: Um educador do povo. São Paulo: SIMPRO/ABC, 2003.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Educação, **Democracia e Direitos Humanos**. In: Instituto de Estudos Avançados: USP. São Paulo. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/ben>. Acessado em Fev. 2016

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 16, dez. 2006. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em janeiro, 2015.

STEDILE, João Pedro; MANÇANO, Bernardo. Brava gente. São Paulo: Perseu Abramo, 1996.

STEDILE, João Pedro. A Reforma Agrária e a luta do MST. Rio de Janeiro: Vozes. 1997, p. 95-110.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. et al. **Licenciatura em Educação do Campo**: reivindicação dos movimentos sociais de luta e um desafio para a universidade, In: Revista de Educação Popular. v. 6, Uberlândia: UFU, 2007, p. 31-50.

TELLES, Vera da Silva “Sociedade civil e a construção de espaços públicos” In: DAGNINO, Evelina (Org.). Anos 90: **política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994 a.

THOMPSON, E. P. **A formação da Classe Operária Inglesa**: I – a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 49-66, 2003.

TOSI, G. REDH Brasil/ANDHEP. Direitos Humanos: capacitação de educadores. Vol.4, vídeo 2, Educação e cultura em direitos humanos. Direção Marcelo Caetano. João Pessoa: Editora UFPB, 2009.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 2003.

VALADÃO, Vanda de Aguiar. **Assentamentos e Sem Terra**: a Importância do papel dos mediadores. Vitória: EDUFES, 1999.

WEBER, Max. **Ética Protestante e Espírito do Capitalismo**. Ed. Guanabara: Rio de Janeiro, 1981.

VENDRAMINI, C. R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, agosto de 2008.

WILLIAMS, Raymond. O campo e a cidade: na história e na literatura. Tradução Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

YOUNG, Jock. **A sociedade excludente**: exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Globalização, Educação em Direitos Humanos e Currículo**. Revista Eletrônica Espaço do Currículo, João Pessoa-PB, ano 1, nº. v.1, n.1, pp.166-188, abril 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista> Acesso em: Fevereiro de 2015.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. Tradução Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. REDH Brasil/ANDHEP. Direitos Humanos: capacitação de educadores. Vol.4, vídeo 2, Educação e cultura em direitos humanos. Direção Marcelo Caetano. João Pessoa: Editora UFPB, 2009.

Revista Conflitos CPT. Exemplares 1985-2012. Disponível em: www.cptnacional.org.br Acesso em outubro de 2015.

Sites consultados

<http://www.livrosgratis.com.br>

<http://repositorio.br>

<http://www.capes.gov.br>

<http://www.planalto.gov.br>

<http://portal.mec.gov.br>

<http://www.ipea.gov.br>

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.inep.gov.br>

www.sinpro-abc.org.br/educação

<http://www.mda.gov.br>

<http://www.incra.com.br>

<http://www.cimi.org.br>

<http://www.cpt.br>

<http://www.cnbb.br>

<http://www.sdh.gov.br>